

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PRISCILA DOS SANTOS MOREIRA

**CARTOGRAFANDO MOVIMENTOS CURRICULARES PRODUZIDOS NAS
REDES DE CONVERSÇÕES NOS *ENCONTROS*FORMAÇÕES DO
PROEJA/IFES/ES**

Vitória

2014

PRISCILA DOS SANTOS MOREIRA

**CARTOGRAFANDO MOVIMENTOS CURRICULARES PRODUZIDOS NAS
REDES DE CONVERSÇÕES NOS *ENCONTROS*FORMAÇÕES DO
PROEJA/IFES/ES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, na área de Currículo, Cultura e Formação de Educadores, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Janete Magalhães Carvalho.

Vitória

2014

PRISCILA DOS SANTOS MOREIRA

**CARTOGRAFANDO MOVIMENTOS CURRICULARES PRODUZIDOS NAS
REDES DE CONVERSÇÕES DOS ENCONTROS-FORMAÇÕES DO
PROEJA/IFES/ES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Cultura, Currículo e Formação de Professores.

_____ em _____ de setembro de 2014.

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Janete Magalhães Carvalho

Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferraço

Universidade Federal do Espírito Santo

Prof.^a Dr.^a Regina Helena Silva Simões

Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. Eduardo Simonini Lopes

Universidade Federal de Viçosa

Dedico este trabalho a todos os que acreditam na Educação, habitam e reinventam as peles de educadores, todos os dias, nos cotidianos escolares, principalmente das escolas públicas, nas esferas municipais, estaduais e federal, no contexto brasileiro, e aos alunos: crianças, adolescentes, jovens e adultos que compõem as nossas experimentações curriculares.

AGRADECIMENTOS

Ao meu marido, Leandro Conterini, pelo incentivo, apoio, parceria, cumplicidade; pelas conversas sobre a minha pesquisa e as leituras da minha dissertação; e por compreender a minha presença-ausência durante o mergulho nas leituras-escritas. Agradeço-o por ser o co-escritor deste trabalho.

Ao meu pai, José Romualdo Moreira, por ver-sentir potência em mim para conquistas *pessoais* *profissionais* mesmo em momentos da minha vida em que eu mesma não era capaz de perceber tais possibilidades. Agradeço-o pela aposta e pelo investimento carinhoso e amigo ao longo dos anos.

À minha mãe, Abigail Corrêa dos Santos, por abrigar-me no ventre e desejar a minha existência muito antes do meu primeiro choro e por ser uma progenitora coruja e orgulhosa dos feitos dos filhos, enxergando, em “pedaços de papel rabiscados”, “pinturas dignas de exposição em museus famosíssimos”.

Aos meus irmãos: Douglas dos Santos Moreira – por ser o meu maior companheiro de infância e pela proteção mútua que continuamos a exercer –, e Lísia Pires Moreira – pela afinidade que criamos e pela forma carinhosa com a qual nos tratamos.

Às minhas enteadas, Gabriely de Freitas Conterini Coelho e Gisely Freitas Coelho, por terem trazido tanta doçura para o meu mundo, tornando-o mais leve, cheio de reinos encantados com princesas, bichos, fadas, bruxas, reinventando-me todos os dias como “boadrasta”. Agradeço-as por me colorirem!

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Janete Magalhães Carvalho, pelos bons encontros, pelos afetos e movimentos produzidos, pelas sugestões, pelas leituras cuidadosas concernentes ao meu estudo, pelos deslocamentos de pensamentos que provocou em mim em uma aposta incansável *nos possíveis* da Educação.

Aos integrantes da comissão examinadora do projeto de qualificação e de defesa da dissertação, pelas inúmeras contribuições ao longo dessa trajetória de pesquisa: Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferraço, Prof. Dr. Eduardo Simonini Lopes e

Prof.^a Dr.^a Regina Helena Silva Simões. Agradeço-os pelas marcas que deixaram nesta escrita.

Aos colegas do grupo de pesquisa (Adelar, Ana Paula, Clara, Dulci, Fábio, Giovana, Juliana, Larissa, Marília, Ricardo, Rizziane, Roger, Sandra K., Sandra M., Stefferson, Suzany e Tania), pelas produções compartilhadas (livro, artigos, apresentações em eventos) e pelas leituras-conversas em nossos encontros.

As amigas que iniciaram no mestrado e foram além do mundo profissional e acadêmico: Clara Casotti (minha “irmã gêmea” e colega de grupo de pesquisa) e Giovana Voig (colega de grupo de pesquisa), que dividiram comigo todas as dores e delícias desde a “calourice” no PPGE/Ufes até o momento de defesa da dissertação; Catarina Dallapicula, por ter demonstrado amizade e carinho em situações cruciais; Carline Borges, por criar comigo um mundo de internet nos “sábados noturnos de mestrandas”; e Cinthya Furquim, pela intensidade de vida que experimentamos nas viagens para eventos acadêmicos.

Ao Diretor Geral, Prof. Aloísio Carnielli, e à Diretora de Ensino, Patrícia de Almeida Feitosa, por autorizarem a realização desta pesquisa no Ifes *campus* Venda Nova do Imigrante.

Aos servidores Maria das Graças Zamborlim e Jonadable Alves Palmeira, que atuaram nos primeiros anos de existência do *campus* respectivamente como Coordenadora Geral de Ensino e Coordenador do Núcleo de Gestão Pedagógica, e Evandro Siqueira, Coordenador do curso de Administração, pelas inúmeras contribuições à pesquisa.

Às colegas da Coordenadoria de Gestão Pedagógica, Larissa Haddad, Sirlei Goularte e Suzana Grimaldi, por todo apoio, incentivo, parceria, cumplicidade e pela inserção dos *encontros* formações “Rodas de conversas com professores e demais servidores do Proeja” no plano de formação do setor de Gestão Pedagógica no ano 2014.

Especialmente aos alunos das turmas do Proeja, aos professores e aos demais servidores do *campus* Venda Nova do Imigrante, por autorizarem individualmente esta pesquisa e pelas contribuições (in)diretas para a realização deste estudo, tornando esta dissertação uma “escrita a muitas mãos”.

Fazer do currículo, pois, uma pura experiência spinoziana. Deleuziana. Cultivar os bons encontros. [...] Porque tem a imanência de uma vida, um currículo assim jamais deixa o solo. Mas ele se torna leve. Bailas comigo?
(TADEU, 2002)

RESUMO

Problematiza a constituição do currículo (e da “formação docente” no campo curricular), no cotidiano escolar, na dimensão das conversações. Objetiva acompanhar os movimentos curriculares concernentes ao Proeja entre formas e forças complexas no cotidiano do Ifes – *campus* Venda Nova do Imigrante (VNI). Compõe com as linhas de pensamentos principalmente de Alves (2008, 2010, 2012); Carvalho (2004, 2008a, 2008b, 2009, 2012); Deleuze (1988, 2002, 2010); Deleuze e Guattari (1995); Ferraço (2007, 2008a, 2008b); Garcia (2011); Guattari (1987, 2004, 2012); Kastrup (2009, 2013); Lopes e Macedo (2011); Lopes (2010, 2011); Oliveira (2005, 2009, 2012); Paiva (2004, 2009); Rolnik (1989); e Spinoza (2013), entremeando os conceitos de *movimentos* e *afetos* no campo do currículo em *redes* na relação híbrida com os encontros-formações docente do/no Proeja. Adota a (não) metodologia *cartográfica* ao acompanhar movimentos curriculares *(des)(re)territorializantes* nas redes de conversações, especialmente nos *encontrosformações*: “Rodas de conversas com professores e demais servidores do Proeja”. Utiliza como principais instrumentos metodológicos a observação participante, a gravação das vozes e o registro em diário de campo. Contribui para outros movimentos de pesquisa ao capturar-produzir e analisar dados em que se percebe que: ainda que tenha ocorrido um planejamento coletivo, outras temáticas surgiram nos *encontrosformações* (que não se pretendiam engessados e não objetivavam a paralisação dos fluxos que pedem passagem), e tais assuntos puderam ser usados como disparadores para criação de outros movimentos curriculares; as concepções dos professores sobre a “dificuldade/facilidade” em ministrar aulas para o Proeja e os lugares estabelecidos entre estudantes e docentes no processo ensino-aprendizagem não estão relacionados diretamente, em relação de causa e efeito, à disciplina/área de conhecimento específica que ministram, mas aos *agenciamentos*, aos *ligamentos* e às rupturas produzidas nas relações *com* essas redes de *saberesfazerespoderes* que envolvem múltiplos agentes: docentes, outros servidores, alunos, experiências e encontros múltiplos *dentrofora* no *espaçotempo* do Ifes; uma tríade-refrão coopera para a criação de uma fôrma triangular que enfatiza a noção de um padrão em um processo molar enraizado nas *árvores do conhecimento*: perfil, seleção e nivelamento, contudo,

algumas *linhas de fuga* dissonantes são criadas por entre as fissuras dos pretensos tons harmônicos; as frases “os professores do IF não estão preparados para ministrar aulas para o Proeja” ou “não há formação/qualificação para os docentes se relacionarem com o Proeja” são utilizadas, em alguns discursos, como escudos-argumentos para a opção-política de não oferta de vagas para a modalidade EJA em composição com fios que afirmam tal especificidade da educação básica, dentro da rede federal, como um “favor social”; processos que envolvem a (des)organização da matriz curricular são considerados por alguns participantes como início, “produto” e objetivo das conversas curriculares e provocam tensões que (i)mobilizam, (não) movimentam entre os afetos dos corpos, podendo levar à (não) ação coletiva; a noção de “mercado de trabalho” ainda impera nos discursos, ciclicamente, enquanto início-fim das problematizações do currículo do Ensino Médio e da EJA; a expressão “integração curricular” é constantemente usada nos discursos que circulam o *campus*, no entanto, os sentidos produzidos, as concepções e as teorias curriculares que embasam a noção de “integração” no currículo são bem diversos; não há totalidades nos discursos, não há homogeneização, não foi efetivada nenhuma coesão/única voz representante (e esse também não era o objetivo desta pesquisa); ainda que o tema da roda se propusesse às conversas curriculares do/no Proeja, nesses encontros, os participantes manifestaram a necessidade de intensificar os movimentos produzidos nas rodas visando à discussão dos *currículostextos* de todos os cursos e modalidades ofertados pelos *campus* VNI e na intensificação de espaços para trocas de experiências curriculares cotidianas; na potencialização das diferenças como possibilidades de inventividade nos encontros-formações docente e nas danças curriculares que envolvem diversas relações de aprendizagem no Ifes, algumas experimentações foram produzidas, entre afetos, criando composições *(des)(re)territorializantes* e ressonando com movimentos que não se restringiram às rodas de conversas, contudo, enredaram-se em fios de outros *espaçostempos* do *campus* em tentativas de propagações de currículos-*multidão*.

Palavras-chave: movimentos curriculares; encontros-formação docente; Proeja.

ABSTRACT

It questions the curriculum constitution (and the “teachers training” one within the curriculum field) on school everyday in the conversations dimension. It aims at following the curriculum movements which touch Proeja among complex forms and forces within Ifes’s everyday – Venda Nova do Imigrante’s campus (VNI). It draws up on the thoughts of Alves (2008, 2010, 2012); Carvalho (2004, 2008a, 2008b, 2009, 2012); Deleuze (1988, 2002, 2010); Deleuze and Guattari (1995); Ferraço (2007, 2008a, 2008b); Garcia (2011); Guattari (1987, 2004, 2012); Kastrup (2009, 2013); Lopes and Macedo (2011); Lopes (2010, 2011); Oliveira (2005, 2009, 2012); Paiva (2004, 2009); Rolnik (1989); and Spinoza (2013), threading the concepts of *movements* and *affections* in the field of curriculum in *networks* within the hybrid relation with the teachers’ trainings-meetings of/im Proeja. It adopts the (no) cartographic methodology as it follows *(de)(re)territorializing* curriculum movements on the conversation networks, specially on the *trainingsmeetings*: “Conversation webs with teachers and other Proeja’s workers”. It uses as main methodological instruments the participant observation, the voices recording and a field journal’s notes. It contributes to other research movements as it captures-produces and analyses data in which one can notice that: even though there had been a collective planning, other themes come up on the *meetingstrainings* (that had not been intended to be casted and neither aimed at stopping the flows that come through). Such themes could be used as triggers to the creation of other curriculum movements. The teachers’ conceptions on “difficulty/easiness” to teach Proeja and the established places among students and teachers on the teaching-learning process are not straightly related, as cause and effect, to the specific discipline/area of knowledge they teach, but to the *agency*, to the bonding and the breaking produced within thee relations to theses webs of *knowledgemakingpowers* that gather multiple agents: teachers, other workers, students, experiences and multiple meetings *insideout* the Ifes’s *spacetime*. A triple-chorus endorses the creation of a triangular mold that emphasizes pattern’s notion within a molar process rooted on the *knowledge trees*: profile, selection and grading. However, some dissenting *scape lines* are created within the breaks of the alleged harmonious tunes. The sentences “[...] the IF teachers are not prepared to teach Proeja [...]” or “[...] there is no

training/qualification to the teachers to get related to Proeja [...]” are used in some speeches as shield-arguments to the political option of not offering places to the YAE mode agreeing with the trends that affirm such specificity of basic education within the federal system as a “social favor”. Processes which involve the (dis)organization of the syllabus are considered to be “product” and objective of the curriculum conversations by some of the participants, which causes tensions that (im)mobilizes and (does not) moves among the affections of the bodies, which might lead to the (not) collective action. The notion of “job market” still reins on speeches, cyclically, as beginning-end of the High School and YAE’s curriculum questioning. The expression “syllabus integration” is constantly used on the speeches that go around the *campus*, however, the senses produced, the conception and the curriculum theories which support the notion of “integration” within curriculum are very diverse. There is no totality on the speeches, no homogenization, no single cohesion/only voice (which had not been the research’s objective). Even though the network theme proposed the curriculum conversation on/to Proeja, on these meetings participants mentioned the necessity of intensifying the movements produced on the conversation networks by aiming at discussing the *curriculum texts* from all the courses and educational modes offered by the VNI *campuses* and of the intensification of places for everyday curriculum experiences exchanges. By potentializing the differences as inventive possibilities of teachers’ meetings-trainings and the curriculum dances that involve many relations of learning within IFES, some experiments were carried on, among affections, creating (de)(re)territorializing compositions which resonate with movements that are not restricted to the conversation networks, however, are engaged in threads of other *spacetimes* of the *campus* as attempts to spread *curricula-multitude*.

Key words: Curriculum movements. Teachers’ meetings-trainings. Proeja.

SUMÁRIO

DAS MEMÓRIAS EDUCATIVAS ÀS IMPLICAÇÕES PARA UM ESTUDO NO CAMPO DO CURRÍCULO <i>EM REDES</i> EM RELAÇÃO COM A TEMÁTICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	12
1 O CENÁRIO BRASILEIRO E ESPÍRITO-SANTENSE: DAS ESCOLAS DE APRENDIZES ARTÍFICES AO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA; DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO MODALIDADE DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DA CONSTITUIÇÃO DO PROEJA/IFES	31
1.1 O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA	31
1.1.1 Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFEs) no Brasil	31
1.1.2 O Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes).....	37
1.1.3 O Ifes – <i>Campus</i> Venda Nova do Imigrante	43
1.2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) E O PROEJA	54
1.2.1 A EJA (e o Proeja) no cenário nacional.....	54
1.2.2 A EJA (e o Proeja) no Ifes.....	63
1.2.3 O Proeja no campus Venda Nova do Imigrante	66
2 DO CAMPO DO CURRÍCULO À COMPOSIÇÃO DAS INTENÇÕES DE ESTUDO	79
2.1 O CAMPO CURRICULAR: OS DIFERENTES CONCEITOS E AS DIVERSAS TEORIAS DE <i>CURRÍCULO</i>	79
2.2 CURRÍCULO(S) ENTRE MOVIMENTOS E AFETOS NO COTIDIANO ESCOLAR: AGENCIAMENTOS, RIZOMAS E REDES	87
2.3 COMPOSIÇÃO COM DISSERTAÇÕES E TESES NO CAMPO DO <i>CURRÍCULO TECIDO EM REDES</i> COMPLEXAS NOS ESTUDOS NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS NAS RELAÇÕES COM AS INTENÇÕES DE PESQUISA	97
2.4 CURRÍCULO <i>POLÍTICO-ÉTICO-AFETIVO</i> : O COMUM, A MULTIDÃO E A POTÊNCIA DAS AÇÕES COLETIVAS NO COTIDIANO ESCOLAR	106
3 (DES)CAMINHOS METODOLÓGICOS	109
3.1 “METODOLOGIA”? <i>ACOMPANHANDO E CONVERSANDO E</i>	109
3.2 “ESTRATÉGIAS” (NÃO LINEARES).....	116
4 ENCONTROS-FORMAÇÕES: ALGUMAS TEMÁTICAS (NÃO) PLANEJADAS NAS RODAS DE CONVERSAS COM PROFESSORES E OUTROS SERVIDORES	122
5 MOVIMENTOS CURRICULARES ENTRE OS REFRÕES DO NIVELAMENTO, DO PADRÃO, DA SELEÇÃO E DA HOMOGENEIZAÇÃO: VAMOS CRIAR OS POSSÍVEIS? PELO(S) CURRÍCULO(S) DA DIFERENÇA!	138
5.1 UM TERRITÓRIO-REFRÃO: O <i>PERFIL EXATO</i> E A SELEÇÃO DE ALUNOS NAS TENTATIVAS DE HOMOGENEIZAÇÃO DE TONS HARMÔNICOS E AS <i>LINHAS DE FUGA</i> DISSONANTES	139
5.2 NIVELAMENTO: O CURRÍCULO-RÉGUA ENRAIZADO NAS ÁRVORES DO CONHECIMENTO	151
6 (DES) ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E OUTROS MOVIMENTOS CURRICULARES NOS ENCONTROS-FORMAÇÕES: ENTRE PRESCRIÇÕES E CRIAÇÕES	157
6.1 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO PROEJA – <i>CAMPUS VNI</i>	158

6.2 INTEGRAÇÃO CURRICULAR? ALGUNS CAMINHOS E RELAÇÕES ENTRE OS CONHECIMENTOS DISCIPLINARES	172
6.3 EXPERIMENTAÇÕES DE OUTRAS POSSIBILIDADES DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS: ENTRE AFETOS E MOVIMENTOS DE FIOS ENREDADOS	184
6.4 ALGUNS MOVIMENTOS E RESSONÂNCIAS COM O NOSSO ESPAÇO DE <i>ENCONTROS-FORMAÇÃO</i> “RODAS DE CONVERSAS”	197
EM MOVIMENTOS SEM FIM	211
REFERÊNCIAS	222

DAS MEMÓRIAS EDUCATIVAS ÀS IMPLICAÇÕES PARA UM ESTUDO NO CAMPO DO CURRÍCULO *EM REDES* EM RELAÇÃO COM A TEMÁTICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

De acordo com Rocha (2003), a implicação é um conceito dinâmico que remete à produção de modos de existência, com a análise dos lugares ocupados (ou que se buscam ocupar) e os riscos dos caminhos que são construídos. Nesse sentido, assim como o autor, recuso a ideia de neutralidade do pesquisador e as noções de sujeito conhecedor e objeto a ser conhecido/apreendido, afirmando, dessa maneira, a relação *pesquisador-pesquisado* e “*sujeito*”-“*objeto*” dentro de um mesmo processo.

Segundo Altoé (2004), o conceito de “implicação” do sociólogo René Lourau envolve a análise dos pensamentos-ações dos caminhos seguidos na composição do que nós nos propomos e realizamos. Nesse sentido, lembrar os caminhos percorridos na educação, muito mais do que uma ativação da memória, é também uma criação analítica dos fatos, das escolhas, das sensações e das vinculações.

Essa memória, conforme Machado (2009, p. 278), *não é uma regressão do presente ao passado empírico*. Considerando que a imagem-lembrança é um circuito formado de *atual* e *virtual*¹ e nas lembranças esses circuitos puramente virtuais atualizam alguma virtualidade que se tornará um novo presente, é necessário:

¹ “Toda multiplicidade implica elementos atuais e elementos virtuais. Não há objeto puramente atual [...]. Eles são ditos virtuais à medida que sua emissão e absorção, sua criação e destruição acontecem num tempo menor do que o mínimo de tempo contínuo pensável, e à medida que essa brevidade os mantém, consequentemente, sob um princípio de incerteza ou de interdeterminação. Todo atual rodeia-se de círculos sempre renovados de virtualidades, cada um deles emitindo um outro, e todos rodeando e reagindo sobre o atual. [...] São lembranças de ordens diferentes: diz-se serem imagens virtuais à medida que sua velocidade ou sua brevidade as mantém aqui sob um princípio de inconsciência. [...] O virtual nunca é independente das singularidades que o recortam e dividem-no no plano de imanência. [...] A atualização pertence ao virtual. A atualização do virtual é a singularidade, ao passo que o próprio atual é a individualidade constituída. [...] Com efeito [...], a lembrança não é uma imagem atual que se formaria após o objeto percebido, mas a imagem virtual que coexiste com a percepção atual do objeto. A lembrança é a imagem virtual contemporânea ao objeto atual, seu duplo, sua ‘imagem no espelho’” (DELEUZE; PARNET, 1996, p. 49-54).

[...] nos colocarmos de imediato no passado puro. Assim, os “circuitos relativos” ou coexistentes fazem da duração algo de virtual e, ao mesmo tempo, fazem com que a duração se atualize a cada instante em imagens-lembrança. É a partir dos lençóis de passado que as imagens-lembrança nascem. [...] nossa lembrança permanece em estado virtual; dispomo-nos assim apenas a recebê-la, adotando a atitude apropriada. Pouco a pouco, ela aparece como uma névoa que se condensa; de virtual passa ao estado atual.

Nessas imagens-lembranças *percebemos*² que as escolhas desta pesquisa foram influenciadas pela *nossa* trajetória *pessoal-profissional*, marcada por modos de vivenciar-sentir diferentes cotidianos escolares com suas riquezas singulares. Assim, *consideramos* difícil identificar o marco inicial dos caminhos formativos que *percorremos* como educadora, a partir do entendimento de que a formação de um professor/educador ocorre ao longo da vida (antes do momento que *nomeamos* como “formação inicial”, e sem um ponto final; pois, nessa perspectiva, enquanto há vida e maneiras de vibrar, enquanto há abertura a novas possibilidades, inventamo-nos, aprendemos *com*, formamo-nos).

Concordando com Najmanovich (2001, p. 23), ainda que não *saibamos* identificar o início desse caminho, é possível analisar diferentes espaços educativos pelos quais *transitamos* e nos quais *assumimos* diferentes peles em que habitaram e habitam os nossos muitos “eus”, influenciando as escolhas de pesquisa – com *outros e os tantos outros que há em mim/nós* – e cooperando com a *nossa* maneira de percepção imbricada: pesquisadora-professora-pedagoga.

Alguns fatos marcaram nossa trajetória de vida, compondo com as *nossas* maneiras de *nos* sentir *educadora*. Apesar de algumas pesquisas defenderem que a formação “inicial” do docente ocorre nos estudos da graduação

² Optei (*Optamos*) por uma escrita na primeira pessoa do plural, dentro de uma perspectiva de produção de conhecimentos produzidos em redes complexas, interconectadas, plurais, múltiplas, indissociáveis. No entanto, para diferenciar os momentos da “minha” fala e as ideias que são compartilhadas com outras pessoas e expressam um “nós” (respeitando-se assim os limites da noção de autoria e da opção política de não “falar pelo outro” sem a concordância desse), registramos em “itálico” as palavras escritas na primeira pessoa do plural que expressam a minha singularidade/minhas vivências/minhas sensações/meus pensamentos, dentro da multiplicidade, e a escrita plural sem itálico (também na primeira pessoa do plural) para os registros das falas compartilhadas com outras pessoas (entre nós). Essa opção percorrerá toda a dissertação.

(licenciatura), *acreditamos* que as aprendizagens são fios tecidos entre si que se compõem e se conectam com vários outros, formando uma grande teia durante a vida que nos (des)“forma”, sempre de maneira transitória e provisória, criando marcas não limitadas às noções de: idade, tempo ou quaisquer estruturas preconcebidas como “momento da licenciatura”, ou “início de (uma) formação”, ou “finalização de (uma) formação”.

Na tentativa de resgatar algumas lembranças (não na exatidão dos fatos vividos em outros momentos, mas entre as intensidades produzidas hoje que se misturam com as sensações de outras lembranças revividas e reinventadas no “agora”), *retornamos* à infância. Com seis anos de idade – quando *estudávamos* na turma de pré-alfabetização de uma escola da rede privada de Goiânia, estado de Goiás –, fomos apelidada de “professorinha”, porque *ficávamos* em frente ao quadro, na sala de aula, com giz e apagador na mão (quando a professora regente saía da sala por qualquer motivo), e porque *exercitávamos* as atividades da escola em casa enquanto o irmão, que ainda estudava em uma turma de “jardim de infância” (com atividades que não se relacionavam diretamente à decodificação das letras em si), observava as nossas leituras e, assim, ele aprendeu a ler “sozinho”.

Vários outros momentos que antecederam a *nossa* graduação marcaram as múltiplas maneiras de nos imaginar na “pele de educadora”. Quando *estávamos* com nove anos de idade (e *cursávamos* a terceira série do Ensino Fundamental em uma escola da rede municipal de Goiânia – GO), a professora lançou uma proposta para os alunos, sugerindo que estes adotassem um colega da sala de aula em processo de recuperação final. Assim, *prontificamo-nos* a “adotar” três colegas e, quando estes foram aprovados, ao final do ano letivo, imperava a sensação de ser participante daquelas vitórias, fortalecendo as imagens que *criávamos* e as vontades de ocupar um “lugar-ser” professora.

Aos doze anos de idade, *participávamos* de um grupo de pré-adolescentes de uma determinada denominação religiosa e, naquele ano, nenhum professor quis trabalhar com a nossa turma, com a alegação de que alguns alunos desse grupo eram “difíceis” (isso poderia causar uma inviabilização do nosso anseio de montar um grupo musical). No entanto, organizamo-nos e fizemos um

movimento desligado de um professor/líder adulto e, mediante votação interna do grupo, esta narradora foi eleita diretora desse conjunto musical. Nós ensaiávamos sem a presença de quaisquer adultos, e cada membro do nosso grupo ocupava um cargo determinado por meio da votação dos integrantes.

Durante *nossa* infância e adolescência, as vontades “do que ser quando crescesse” oscilavam entre a vontade de: estudar Pedagogia e/ou Psicologia; ou misturar essas duas áreas entre si ou com a Música (estudando ou Psicopedagogia ou Musicoterapia ou Licenciatura em Música). Contudo, quando *pensávamos* na possibilidade de estudar apenas uma dessas áreas *sentíamos* a necessidade de escolher Pedagogia, porque *nos* imaginar como professora e a ação de ensinar dava-*nos* muito prazer.

Aos dezesseis anos de idade, tendo concluído nove anos de estudo (incluindo quatro anos de curso técnico) de Teoria Musical, no Instituto de Artes da Universidade Federal de Goiás (UFG), *tivemos* a primeira aluna particular de piano, com aulas ministradas na própria residência, na cidade de Formosa – Goiás, para uma criança (estudante das séries iniciais do Ensino Fundamental na escola regular), além de atuar em um trabalho voluntário com mais três professoras em coral infanto-juvenil nessa cidade (participando também como regente).

Aos dezoito e dezenove anos de idade, toda vez que *passávamos* as férias no estado do Ceará, *ensinávamos* teoria musical, gratuitamente, para um pequeno grupo formado por uma criança e três adolescentes que queriam aprender teoria musical para aprimorar conhecimentos em violão, teclado, voz e flauta doce.

Nossa formação “inicial” – de acordo com as vertentes que defendem um marco estanque dentro de uma trajetória linear de formação – ocorreu assim que *completamos* dezoito anos e *iniciamos* nossos estudos em Pedagogia, na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB). Logo no segundo semestre da graduação até o quarto semestre desse curso, *envolvemo-nos* com pesquisa sobre a Memória Educativa Docente, que tinha interface com a Psicologia da Educação e com a Psicanálise. Esse projeto de pesquisa, orientado pela Profa. Dra. Inês Maria Marques Zamforlim de Almeida (UnB),

dividia os integrantes desse pequeno grupo de graduandos em Pedagogia entre as diferentes possibilidades de estudar a memória educativa (alunos, familiares dos estudantes, servidores das escolas, entre outros) e, assim, *nós* direcionamos a *nostra* pesquisa à “especificidade” das memórias dos docentes.

Em composição com essa vontade de estudar questões concernentes aos professores, durante a graduação, *fomos* monitora-docente (auxiliando o professor e ministrando algumas aulas) na disciplina “Perspectiva do Desenvolvimento Humano” (interface com a Psicologia da Educação), ofertada aos estudantes de todas as licenciaturas da Universidade de Brasília (UnB). Além disso, depois das vivências da metade do tempo da faculdade, *participamos* de alguns minicursos em Musicalização Infantil, ofertados pela Faculdade de Música da Universidade de Brasília (UnB). Dessa forma, mesmo estudando Pedagogia, *continuávamos* a nos relacionar com as três grandes paixões na área do conhecimento: Pedagogia, Psicologia e Música.

No sexto semestre, *estagiamos* como docente auxiliar em projeto de pesquisa, em uma escola de Educação Infantil da rede privada de Brasília – Distrito Federal; e no sétimo semestre do curso *estagiamos* como docente auxiliar em escola de séries iniciais do Ensino Fundamental, na rede municipal de Goiânia, Goiás. Do sexto ao último semestre, *pesquisamos* o “Comportamento Agressivo na Visão dos Professores da Educação Infantil”, com a orientação inicial da Profa. Dra. Ana da Costa Polônia (UnB) e depois da Profa. Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira (UnB) – ambas atuantes na interface da Pedagogia com a Psicologia da Educação –, que culminou em *nosso* Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

As vivências paralelas, durante a graduação em Pedagogia, tendo o professor como foco: pesquisa com professores (memória educativa docente e comportamento na visão dos professores), estágio de docência em séries iniciais do ensino fundamental e nas turmas de educação infantil, monitoria-docência para os estudantes das licenciaturas da UnB; contribuíram para as maneiras híbridas como *relacionávamos* as *teorias e práticas*³ com as pesquisas e o campo

³ Modo de escrever inspirado nos textos de Nilda Alves que retrata por meio da escrita a defesa das não dicotomizações/bipolarizações na educação, entre as quais: a teoria e a prática.

da educação básica e do ensino superior, inviabilizando-se assim a dissociação dessas aprendizagens *prácticasteóricas*.

Com o término da graduação, *fomos* professora auxiliar voluntária de alfabetização na rede privada do município de Formosa – Goiás, e então, depois de morar alguns meses fora do Brasil, onde *experimentamos* outras vivências curriculares não oficiais, conhecendo outros idiomas e outras culturas, *decidimos* estabelecer residência no município de Vitória, capital do estado do Espírito Santo, onde, formalmente, *passamos* a atuar como educadora ao exercer a função de coordenadora de uma escola especializada em Educação Infantil, na rede privada do município de Vitória – ES.

Em seguida, *fomos* professora de Musicalização Infantil em todas as turmas da Educação Infantil, incluindo bebês com seis meses de idade até crianças de seis anos, em duas escolas da rede privada nos municípios de Vitória e Vila Velha – ES. Concomitantemente, *iniciamos* uma Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional e um estágio em uma Organização Não Governamental (ONG), sem fins lucrativos, que acompanha turmas de crianças, adolescentes e adultos considerados “educandos com necessidades educacionais especiais”, no município de Vitória – ES. *Estagiamos* observando, prioritariamente, a turma dos alunos com idade um pouco mais avançada – adolescentes/jovens/adultos –, que tinha como um dos temas principais de estudo a “inserção/relação com o mundo do trabalho”, orientados por um estudante concluinte do curso de Psicologia.

Durante esse tempo, surgiu o concurso da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (Sedu-ES) e então *assumimos* o cargo efetivo de Pedagoga, atuando em escola de séries iniciais e séries finais do Ensino Fundamental da rede estadual. A primeira escola em que *trabalhamos*, nessa rede, estava localizada no município de Cariacica, com alunos que residiam em bairros com condições socioeconômicas desfavoráveis.

Logo no início desse trabalho – na tentativa de lidar com professores, alunos e outros envolvidos na dinâmica escolar –, imperava a sensação de “estar perdida” e intensificava-se em *nós* a vontade de pesquisar a formação de professores,

porque, na vivência do cotidiano escolar, *questionávamos* a “formação inicial” (graduação) dos envolvidos no processo educativo dessa e de outras escolas; *questionávamos* a *nossa* própria formação “inicial”, visto o estranhamento que sentíamos na “pele de pedagoga da rede estadual”, principalmente ao considerar o lugar desse profissional na relação com os docentes – estabelecido e fortalecido na zona melindrosa entre as relações enrijecidas em formas condicionadas no que “deveria ocorrer nas escolas” a partir do que é “orientado” (ou determinado) pela Secretaria.

No entanto, na pele de Pedagoga da rede estadual, não *sentíamos* amparo-parceria da Sedu-ES, nem para estabelecer a relação hierarquizada vigente, nem, muito menos, para fortalecer as tentativas de construção de relações professores-pedagogos baseadas no compartilhar, na parceria das ações cotidianas. *Sentíamos*, ainda, a falta de acompanhamento de pessoas da Secretaria, e/ou de outros diretamente envolvidos em algumas políticas oficiais nos cenários educacionais, em relação aos possíveis percursos formativos voltados às demandas da escola, e das tensões cotidianas complexas que são vividas nesse espaço de escolarização.

Algum tempo depois que *assumimos* o cargo de Pedagoga da rede estadual, ocorreu um concurso interno/processo seletivo (apenas para pedagogos efetivos da rede estadual) visando à remoção desse profissional, em caráter efetivo, das escolas para a Unidade Central ou para uma das onze SREs, com poucas vagas, apenas para a função de Supervisor Escolar. *Participamos* desse processo e *passamos* a atuar na SRE responsável pelos municípios: Vitória, capital do estado; Serra, um dos municípios com maior número de habitantes no estado; Aracruz; Santa Teresa; João Neiva; Fundão; e Ibirapu.

Essa função foi criada para substituir a Inspeção Escolar, pois, de acordo com alguns diretores, professores e pedagogos de algumas escolas da rede estadual, e conforme relato de alguns servidores localizados na SRE, as pessoas que estavam nas escolas desenvolveram medo, distanciamento, aversão (entre outras sensações) em relação aos Inspectores Escolares, porque sentiam nesses um “ar de superioridade” e “pouca sensibilidade” para perceber que nas escolas

muitos fatos aconteciam ao mesmo tempo, tornando-se inviável, algumas vezes, o “simples” cumprimento do rigor das Leis.

Conforme a Portaria nº 112-R, publicada no Diário Oficial do Estado do Espírito Santo de 25/10/2010, art. 2, as atribuições dessa “nova” função são divididas em três tipos de atividades: *regulação (fiscalização e controle)*; *monitoramento e avaliação (verificação e produção de dados)*; e *orientação técnica (discussão e proposição de medidas alternativas)*. Dessa forma, o setor de Supervisão Escolar é o único dentro da Sedu que possui funcionários que podem entrar nas escolas da rede privada também para fiscalizar o funcionamento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio a partir das legislações vigentes. Nesse sentido, os processos de autorização e reconhecimento dessas instituições e de cada um dos cursos que elas oferecem são analisados e as escolas privadas são vistoriadas para emissão de pareceres endereçados ao Conselho Estadual de Educação do Espírito Santo (CEE-ES).

Da mesma maneira, os processos de criação e aprovação do Ensino Fundamental e do Ensino Médio das escolas da rede estadual de ensino são analisados e essas instituições são inspecionadas quanto ao seu funcionamento (nos aspectos físicos, administrativos e pedagógicos), para emissão de pareceres dos Supervisores Escolares antes dos processos serem enviados ao CEE-ES.

Além disso, nós, supervisores escolares, atuávamos de maneira mais próxima às escolas da rede estadual do que das escolas da rede privada, no sentido de “orientar” diretores, pedagogos e coordenadores em relação às questões estabelecidas em Leis Educacionais, Resoluções, Pareceres, Regimentos, Diretrizes, Circulares, Portarias, Encaminhamentos da Unidade Central, entre outros documentos diretivos provenientes dessa rede pública. Atuávamos também em algumas ações com Conselhos Tutelares, Ministério Público, Promotoria de Justiça da Educação, Patrulha Escolar da Sedu-ES, entre outros que (in)diretamente relacionavam-se aos direitos e deveres dos estudantes e dos sujeitos que exercem diferentes funções no âmbito das escolas.

Em suma, o trabalho do Supervisor Escolar “deveria” restringir-se às questões legais. Inclusive, éramos orientados pela Gerência do nosso setor, da Unidade Central, a não dialogarmos/“orientarmos” com/os professores da rede estadual, nos momentos de visitas às escolas, pois *caberia à Equipe Pedagógica da Superintendência* essa ação; assim, deveríamos restringir nossas orientações conversando apenas com diretores, pedagogos e coordenadores (três funções que participam de maneira (in)direta da gestão do ensino) das escolas dessa rede.

Burlamos essas orientações, muitas vezes, em um trabalho de parceria com algumas escolas da rede estadual, quando a equipe gestora destas apostava em nosso trabalho de “supervisão”⁴ como algo que extrapolava as letras frias da Lei e poderia ser compartilhado e orientado a partir das necessidades e vivências específicas de cada cotidiano escolar, que jamais podem ser enquadradas em leis gerais e nas linearidades de ações com consequências inerentes para os que não cumprem tais determinações/diretrizes.

Além disso, *alteramos* em nossas práticas outras orientações da Gerência da “supervisão escolar” da Unidade Central, no sentido de *nos* envolver com as ações de todos os setores da Equipe Pedagógica da SRE-Sedu, realizando ações compartilhadas de “formação” com os setores do “Ensino Médio”, do “Ensino Fundamental” e da “Diversidade” (Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos), realizando também encontros de pequenos grupos (em rodas) e em grandes grupos (auditórios) com diretores, pedagogos e coordenadores sobre assuntos que eram considerados estritamente “pedagógicos”, para os quais os supervisores escolares “não deveriam”

⁴ *Problematizamos* o nome escolhido para a função que substituiu a “antiga inspeção escolar” porque “[...] Se, a priori, o nome “Supervisor Escolar” já sugere incontáveis interpretações, se nos ativermos a algumas dessas encontramos o entendimento de que supostamente se espera desse profissional uma “visão superior”, ampla e vigilante (quase panóptica) dos processos escolares [...]. No momento em que na função do Supervisor Escolar o sentido da visão – objetivando vigilância, observação e, conseqüentemente, controle – é o mais privilegiado, o que dizer dos outros sentidos [...] devem ser descartados e/ou inferiorizados frente à prática nas/das escolas? Seria, então, essa nomenclatura uma intenção de sugerir e perpetuar nas escolas a ideia da superioridade de sujeitos que veem “de fora” – os “Super-visores” Escolares – em relação à vivência cotidiana educacional de docentes e os outros sujeitos praticantes das mesmas?” (MOREIRA, 2013, p. 1).

colaborar por serem agentes restritos ao controle/monitoramento das escolas a partir das leis vigentes (“lei não se questiona, lei se cumpre”).

Nesses encontros “pedagógicos”, parecia que *nós* “vestíamos outra pele” e que nesses instantes era possível despir-nos da dureza da avaliação constante de um monitoramento que afirma apenas o que é pretensamente “certo” e “errado”, o que “pode” e o que “não pode”. *Presenciamos* nos encontros das pessoas que vivenciavam os cotidianos escolares com as que trabalhavam na Equipe Pedagógica da SRE algumas tensões entre elas, visto que os servidores da SRE-Sedu “representavam”, para alguns *praticantes* escolares, naqueles momentos, tudo o que ainda faltava ou precisaria ser melhorado no Sistema Educacional Brasileiro (e estadual), coadunando com a necessidade de “gritar” (ou simplesmente serem ouvidos dentro de um engessamento “silenciador”) as suas “dores” vivenciadas em consequência e/ou da precariedade de estruturas físicas de algumas dessas escolas, e/ou da falta de recursos para formação “continuada”, e/ou, ainda, da falta de tempo para conversar, entre tantas outras questões.

Contudo, ainda assim, de certa maneira, as pessoas que trabalhavam nos setores considerados “pedagógicos” conseguiam estar um pouco mais próximas dos *praticantes* (CERTEAU, 1994), participando também das “delícias” vividas nesses cotidianos quando essas experiências eram contadas por quem as experimentava a partir da riqueza da criação, dos movimentos de aprendizagem, das relações tensionadas entre algumas dificuldades e na busca dos *possíveis* (CARVALHO, 2009), no meio das intensidades dos movimentos – por vezes, paralisantes; por vezes, inventivos.

No entanto, nos encontros de “formação”, ministrados estritamente pelos Supervisores Escolares, envolvendo questões que se restringiam ao que “pode” e ao que “não pode”, a partir das Diretrizes e Regimentos, as tensões eram maiores – ainda que a maneira de declarar esses conflitos variasse entre as falas e a intensidade do silêncio – porque nesse *lugar-espaco* os espaços de escuta dos *praticantes* das escolas eram mais escassos, considerando-se que esses sujeitos, ao demonstrarem a vontade de falar das suas vivências e das questões que, em alguns casos, estavam tão distantes das letras da lei, por vezes eram

“cortados” com alguma lei/regra, evocando-se, então, algo que não poderia ser contrariado ou questionado, pois se partia do pressuposto de que “o prescrito legal é feito para ser cumprido e não atravessado, interrompido ou problematizado”.

Assim, o “ouvir sensivelmente” tendia a ser bloqueado, uma vez que a função do supervisor escolar é dizer o “sim” ou o “não”, a partir das prescrições das formas institucionalizadas em regras gerais para todas as escolas localizadas em bairros e cidades com características distintas, com pessoas vivendo relações diferentes e com necessidades e interesses os mais variados.

Entre as conversas com professores, pedagogos, diretores e coordenadores das escolas da rede estadual, em grandes e em pequenos grupos na SRE, ou enquanto *nós visitávamos* essas instituições (a partir da atividade que *deveríamos* exercitar – e que “deveria ser ‘meramente fiscalizadora’, com orientação estritamente técnica” –, mas que sempre se estendia em outras ações e ao mesmo tempo), *nós aprendemos* muito. Contudo, *aprendemos* muito mais a desaprender constantemente, saindo do “lugar de verdade” e apostando na relação e no que acontece *entre* (entre esses espaços, entre essas conversas, entre essas relações, entre as falas e os silêncios).

Aprendemos a dançar com os movimentos *paralisantes* (e por vezes *nós* também *fomos* um dos fios a tecer efeitos “destrutivos” de algumas ações, a partir de um demasiado “controle”) e *com* outros *inventivos* (nos quais, felizmente, *experimentamos* a potência das ações coletivas): na Unidade Central; na Superintendência Regional; e nas escolas, entendendo esses espaços não como zonas de oposição dentro de um “olhar estigmatizado” quanto ao “lugar estratégico”⁵ e outros apenas como “espaços táticos”⁶.

⁵ A estratégia é o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento que um sujeito de querer e poder [...] pode ser isolado (CERTEAU, 1994, p. 99).

⁶ Ela [a tática] não tem [...] a possibilidade de dar a si mesma um projeto global [...]. Aproveita as ocasiões e delas depende [...]. Este não lugar lhe permite sem dúvida mobilidade [...], para captar no voo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar vigilante, as falhas que [...] vão abrindo na vigilância do poder proprietário (CERTEAU, 1994, p. 100-101).

Dessa maneira, não *percebemos* movimentos estratégicos apenas na Sedu (apesar da noção de *lugar* estabelecido) e *presenciamos* a pulverização das táticas entre os agentes de todos esses *espaços-lugares* coparticipantes, de modo que vivemos esses movimentos como partilhas de danças complexas, instáveis e fluidas com tentativas de regulação/controle e de escapes em todos esses *lugares-espaços*. Ou seja, a problematização em questão não é derivada do estabelecimento de polos opostos (“santificar” um lado e “endemonizar” o outro), mas perceber os engendramentos, as ações (ora organizadas, ora fluidas) em todos esses coespaços com conhecimentos produzidos entre as relações de *saberespoderes* estratégico-táticos capilarizadas, pulverizadas, interconectadas.

Nessa perspectiva, *nós gostávamos* de participar dos encontros com os *praticantes* das escolas; e, em uma das ações de burla, juntamente *com* a diretora, as pedagogas e as coordenadoras da EEEM Aristóbulo Barbosa Leão (ABL), *participamos* da criação de um projeto de parceria a partir das dificuldades enfrentadas por essa instituição, apontada como uma das escolas com maior índice de reprovação de alunos do Ensino Médio da rede estadual do Espírito Santo entre os municípios jurisdicionados pela SRE em que *trabalhávamos*.

Assim, em vez de exercitar o *nosso* “papel regulador”, *nós conversávamos* com os participantes dessa gestão escolar, a partir das demandas vivenciadas na escola, para que criássemos e experimentássemos juntos outras possibilidades de lidar com algumas práticas eminentemente tradicionais de “exames avaliativos” utilizadas por alguns professores. Ocorria que alguns alunos que conseguiram aprovação em vestibulares, inclusive da Universidade Federal do Espírito Santo, não conseguiram a aprovação da escola na conclusão do Ensino Médio, no mesmo ano anterior ao projeto, e os índices apontavam uma possível reprovação de 60% a 80% de todos os alunos no ano em que decidimos, então, investir no “projeto de parceria”.

No mesmo ano que *assumimos* a função de Supervisora Escolar, *passamos* a acompanhar algumas escolas da rede estadual (80 de maneira indireta e 12 de maneira direta – entre as quais a EEEM ABL, cujos índices de reprovação chamavam a atenção da Secretaria). Uma nova diretora assumiu a gestão dessa

escola (Vanusa Petri) nesse mesmo ano que *assumimos* a nova função e então *aprendemos* muito com essa líder por diversos fatores, entre os quais: a postura questionadora em quase todas as reuniões na SRE ou na Sedu – Unidade Central; o investimento em ações de “formação continuada” para os docentes a partir das necessidades da escola; a aposta na gestão democrática; os movimentos estratégico-táticos em relação às danças Escola-SRE-Sedu; a tentativa de criar uma “Proposta Político-Pedagógica” realmente produzida no coletivo da escola e a partir desse cotidiano (questionando, então, o mero cumprimento baseado no “ter ou não ter” uma Proposta e/ou um mero cumprimento de prazo estabelecido para esse fim); a postura de agir *com* e pensar em questões para além das relações hierárquicas com a Secretaria, visando à potencialização das ações que são consideradas importantes para a comunidade escolar (entre tantos outros movimentos que *percebemos* nas ações dessa diretora que “desestabilizavam” as reuniões, as conversas, os encontros, as visitas à escola).

Dessa maneira, indagávamos juntas (diretora, pedagogas, coordenadoras e eu/nós e, tempos depois, agregamos mais duas colegas da equipe pedagógica da SRE-Sedu): como poderíamos cooperar para a propagação e o contágio das práticas menos “engessadas”, mais criadoras de “outros possíveis” de alguns professores da própria escola em relação ao ensino-avaliação; como poderíamos colaborar nos projetos de formação docente dessa escola (com tentativas que chamavam atenção da SRE-Sedu); e como envolveríamos parcerias com a SRE e a Sedu – Unidade Central dentro desses processos com a escola.

Naquele mesmo momento, *sonhávamos* em fazer o Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE-Ufes) e *ficamos* tão próxima das pessoas da EEEM Aristóbulo Barbosa Leão que *fizemos* o projeto de pesquisa, para a seleção do mestrado, a partir do estudo que *pretendíamos* desenvolver concernente aos movimentos estratégico-táticos vivenciados no cotidiano dessa instituição.

Em pesquisas na Internet já *tínhamos* identificado, outrora, as áreas de estudo disponíveis no PPGE-Ufes e *estávamos entusiasmados* com a linha de pesquisa

Cultura, Currículo e Formação de Professores; inicialmente, pela questão da Formação de Professores, devido a *nostra* aposta no docente e o *nosso* interesse de pesquisa com educadores desde o início da graduação.

Então, *analisamos* os trabalhos escritos e orientados pelos professores dessa Linha de Pesquisa e *percebemos* que *nostros* pensamentos e vivências na Educação estavam mais próximos das pesquisas da Profa. Dra. Janete Magalhães Carvalho e do Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferraço. Naquela ocasião, *começamos* a estudar os livros produzidos por esses pesquisadores e outros de autores constantemente citados por eles também: Profa. Dra. Nilda Alves (Uerj) e Profa. Dra. Inês Barbosa de Oliveira (Uerj).

As leituras desses trabalhos produzidos a partir dos estudos nos/dos/com os cotidianos escolares, abordando os temas: complexidade, Filosofia da Diferença, e o que escapa da linearidade e das estruturas previamente definidas no campo do currículo em conexão com a formação de professores passaram a influenciar e intensificar o nosso trabalho na Superintendência de Educação em relação aos movimentos vivenciados com as 80 (oitenta) escolas da rede estadual, com os colegas Supervisores Escolares e com os demais setores da Equipe Pedagógica da SRE-Sedu.

No ano 2011, *fomos* uma das representantes das vagas compradas pela Sedu-ES para participação no evento que ocorreu na Ufes, *I Seminário Cultura, Currículo e Cotidianos*, coordenado pelos professores-pesquisadores e autores dos livros que *estávamos* lendo constantemente naquele momento: Profa. Dra. Janete Magalhães Carvalho e Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferraço.

Alguns conflitos internos foram minimizados e outros foram ampliados a partir desse evento e de leituras correlatas e, dessa maneira, *questionávamos* constantemente sobre a necessidade estabelecida pela função que *exercíamos* (e de outras no Sistema Educacional) quanto às tentativas de controle das tensões vividas nas escolas que escorrem (e *defendemos* que sempre escorrerão) e criam múltiplos outros fluxos e novos escapes.

Coincidentemente, quando *estávamos* escrevendo nosso projeto inicial para participar da seleção para uma das vagas do Mestrado em Educação da Ufes, o

Prof. Dr. Eduardo Simonini Lopes – que cursava o Doutorado em Educação na Uerj, orientado pela Profa. Dra. Inês Barbosa de Oliveira (uma das autoras que *estávamos* lendo naquele momento e que era muito citada no *nosso* projeto de pesquisa inicial) – começou a conversar *conosco* sobre uns dos seus principais referenciais teóricos, Deleuze e Guattari, e, a partir do *nosso* interesse nesses autores, o professor Eduardo comentou que naquele mesmo ano aconteceria, em Belo Horizonte, capital do estado de Minas Gerais, o *VII Congresso Internacional de Esquizoanálise e Esquizodrama*.

Participamos desse Congresso tentando estabelecer relações com as nossas intenções de pesquisa, apesar da dificuldade em entender os textos e as apresentações relacionadas aos autores naquele momento inicial de encontro com essas novas leituras. Inicialmente, *nosso* projeto tratava das danças Sedu-Escolas nos movimentos estratégico-táticos entre as relações de poder em diálogo com Michel de Certeau e Michel Foucault considerando-se os espaços de formação docente.

Ainda assim, apesar das *nossas* leituras prematuras em Deleuze e Guattari não propiciarem entendimento sobre seus escritos, *estávamos* empolgados (a partir das *nossas* práticas na Educação, especialmente com os colegas educadores da Sedu no âmbito da Secretaria e das escolas) com as possibilidades de trançar os movimentos de (des)(re)territorialização⁷, com as vivências no cotidiano escolar.

⁷ A noção de território aqui é entendida num sentido muito amplo, que ultrapassa o uso que fazem dele a etologia e a etnologia. Os seres existentes se organizam segundo territórios que os delimitam e os articulam aos outros existentes e aos fluxos cósmicos. O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio do qual um sujeito se sente “em casa”. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos. (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 323). Conforme Bruce (apud GUATTARI; ROLNIK, 1997, p. 224), a desterritorialização é o movimento pelo qual se abandona o território, “é a operação da linha de fuga” e a reterritorialização é o movimento de construção do território; no primeiro movimento, os agenciamentos se desterritorializam e, no segundo, eles se reterritorializam.

Nesse mesmo ano, pela primeira vez, *comparecemos* à Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), assistindo às apresentações de estudos no Grupo de Trabalho (GT) de *Currículo*. Então, os conceitos do que seria “currículo” foram se ampliando e *pudemos* perceber as diferentes vertentes teóricas dentro dessa temática e as diversas possibilidades de pesquisar as/com as escolas e com os documentos curriculares.

Agregando-se aos tantos *personagens que há em mim/nós*, uma nova dimensão acrescentou-se à pluralidade de *peles-personas* que configuram *nossos* devires pelo universo educacional quando *ocupamos* uma das duas vagas de mestrado ofertadas pela Profa. Dra. Janete Magalhães Carvalho, iniciando *nossos* estudos na linha de pesquisa *Cultura, Currículo e Formação de Professores*, possibilitando diversos encontros com pessoas, as quais *destacamos* a orientadora, os colegas do grupo de pesquisa, alguns professores e colegas do PPGE-Ufes, alguns professores de outros programas de pós-graduação em Educação, além de livros, lugares, pensamentos e ideias. A entrada no Mestrado em Educação, as novas leituras, as aulas e os encontros com o Grupo de Pesquisa provocaram movimentos de pensamentos que influenciaram ainda mais *nossa* atuação na SRE-Sedu-ES.

A partir desses estudos, encontros e conversas que se expandiram com as escolas da rede estadual e da pesquisa sobre “Organização Curricular com as escolas da Secretaria Municipal de Educação de Vitória” (Seme-ES) realizada durante o Estágio em Pesquisa com *nossa* orientadora, a temática curricular intensificou-se como interesse de estudo atrelado à “formação de” (com) professores⁸. Nesse sentido, *decidimos* pesquisar os *usos* (CERTEAU, 1994) do

⁸ *Questionamos* a ideia de formação de professores no sentido de “amoldar-se”, “dar forma”, “constituir-se”. *Problematizamos* as ramificações vigentes de formação “inicial” e “continuada”, pois não *acreditamos* na possibilidade de marcar o início dos processos “formativos de aprendizagem para a docência”, assim como *desconfiamos* de “formações continuadas” condicionadas a momentos eventuais, com certificações, legitimados como espaços formativos. Assim, *defendemos* que a formação é um processo permanente de vida que se dá em meio aos encontros, entre ações complexas, nas vivências, no contar das experiências e na criação dos possíveis no cotidiano escolar. *Discordamos* do termo “de” professores, porque *acreditamos* que ninguém consegue formar outro alguém, e ninguém se forma a si mesmo, mas que a formação é produzida e agenciada *com* algo e alguém, *entre*, e coletivamente.

*espaçotempo*⁹ de planejamento, estudo e encontro entre os docentes da rede estadual no cotidiano da EEEM Aristóbulo Barbosa Leão, pois o tempo de “atividades extraclases” do professor (planejamento, estudo, troca de ideias/experiências/projetos com os pares, entre outros) passou por uma mudança “significativa” em 2012 (mesmo ano que *iniciamos* o mestrado).

Essa “pequena” ampliação de tempo significou a criação de um dia específico na jornada de trabalho dos docentes da rede estadual destinado “apenas” a atividades extraclases: planejamento; estudo; encontro com docentes da mesma “área do conhecimento” e que atuavam na mesma escola (se nos ativermos aos documentos e ao trabalho dos servidores com carga horária de trabalho “fechada” no mesmo turno), considerando-se alguns movimentos, como a Lei Federal nº11.738/2008¹⁰, julgada e considerada constitucional no Supremo Tribunal Federal em 2011, depois de ação direta de inconstitucionalidade impetrada por governadores de alguns estados brasileiros.

No entanto, apesar do *nosso* interesse nessa pesquisa, um fator novo mudou os rumos das nossas intenções de estudo, mantendo a nova temática no campo do currículo (*em redes*) em relação com o campo da formação de professores, mas trazendo novas possibilidades curriculares e de conversas e *encontros-formação*: *obtivemos* aprovação no concurso público para o Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), no ano 2013.

⁹ “[...] os espaços/tempos são ocupados por estratégias e táticas que os “mobilizam” com suas representações, assim como com seus gestos, vozes, recordações [...]. As estratégias apontam para a resistência que o estabelecimento de um lugar oferece ao gasto do tempo; as táticas apontam para uma hábil utilização do tempo, das ocasiões que apresenta e também dos jogos que introduz nas fundações de um poder” (CARVALHO, 2004, p. 39-40). “Existe espaço sempre que se tomam em conta vetores de direção, quantidades de velocidade e a variável tempo [...]”. Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidades polivalentes de programas conflituais ou de proximidades contratuais. Em suma, o espaço é um lugar praticado” (CERTEAU, 1994).

¹⁰ Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. No art. 1º § 4º estabelece que: na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.

Dessa maneira, *assumimos* o cargo de Pedagoga efetiva¹¹ do *campus* Venda Nova do Imigrante e então *passamos* a compor outras problematizações com outros educadores que, novamente, tramaram conosco outras linhas de vida, tracejando-se outros desenhos “formativos” em *nós* (e de alguma maneira *nós* inscrevemos neles também); e, com estes, *buscamos* outras possibilidades de aprendizagem em meio às inventividades cotidianas, configurando-se, a partir de então, o lócus desta pesquisa-dissertação.

Possivelmente, uma pergunta ressoa agora: se esta dissertação foi produzida a partir de pesquisa no Ifes, qual a razão desse relato, dessa conversa inicial com tantos fatos que antecederam o espaço-Ifes? *Acreditamos* que as implicações e as vivências citadas anteriormente influenciaram as *nossas* escolhas na Instituição e o *nosso* olhar-sentir a nossa “formação”; e esses *outros* ainda estão aqui vibrando e produzindo as conversas com os educadores do Instituto, deixando rastros no processo de escrita desta dissertação, porque eles habitaram e habitam em *nós* em múltiplas conexões que dificultam a maneira linear de pensar as vivências, as aprendizagens, os processos curriculares e a própria noção de tempo como passado, presente e futuro de maneira estanques.

Nesse trilhar, essas experiências intensificaram a *nossa* aposta nos encontros, nas relações, nas ações compartilhadas e coletivas, nas conversas, nas danças estratégico-táticas, nas inúmeras possibilidades dos movimentos (in)contínuos de (des)(re)territorialização e, principalmente, nas *redes de conversações*¹². Não

¹¹ Primeiro cargo de Pedagoga criado nesse *campus*, desde a sua implantação. No entanto o/a Núcleo de Gestão Pedagógica (NGP)/Coordenadoria de Gestão Pedagógica (CGPe) estava composto por servidores que ocupavam o cargo de Técnico em Assuntos Educacionais, coincidentemente formados em Pedagogia também: dois servidores desde 2011 e uma servidora desde o início de 2013. Além disso, a Coordenadora Geral de Ensino em exercício até 2013 ocupava cargo de Técnica em Assuntos Educacionais e também possuía formação em Pedagogia, atuando no *campus* desde a sua implantação (em 2010).

¹² Conversação não é um bate-papo e nem uma simples troca de mensagens ou comunicação de informação, mas combina duas dimensões: a poética da participação e da sociabilidade, articulando vozes, assuntos, de modo que tornem possível a multiplicidade partilhada. Ou seja, a noção de redes de conversações interage com o entendimento de que a conversação não acontece sem ser criada e sustentada pela participação ativa. As conversações são referenciadas entre ações complexas (noção de rede) porque são tecidas em um complexo enredamento de acontecimentos, de acasos, ações emaranhadas, interações e retroações, traçando-se assim redes de subjetividades compartilhadas e tornando a potência dessas conversações muito mais relacionada ao enredamento produzido – envolvendo formas e forças de agenciamento – do que à vontade dos interlocutores. (CARVALHO, 2009, p. 187, 189, 198 e 209).

acreditamos que somos apenas um, mas somos múltiplos e espalhamos os nossos fios nos espaços pelos quais passamos e conectamo-nos.

Assim, esses tantos “eus” de outrora se multiplicaram, criando outra composição com os “novos” *personagens* do Ifes, enredando as conversas dos próximos capítulos desta narrativa-dissertação sobre: o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia no estado do Espírito Santo, a aproximação com a temática específica com a qual *nos envolvemos* dentro do campo múltiplo do currículo *em redes* e em sua relação com a formação de professores.

Dessa maneira *tentamos* criar composições com esse cotidiano do IF seguindo e acompanhando pistas desenhadas em processos de pensamentos-ações *com* agentes-personagens professores, servidores técnicos-administrativos do ensino, alunos entre nossas redes de relações, nossos movimentos e nossos afetos a partir do foco no campo híbrido do currículo e da formação docente.

1 O CENÁRIO BRASILEIRO E ESPÍRITO SANTENSE: DAS ESCOLAS DE APRENDIZES ARTÍFICES AO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA; DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO MODALIDADE DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DA CONSTITUIÇÃO DO PROEJA/IFES

1.1 O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

1.1.1 Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFEs) no Brasil

Os IFEs são instituições especializadas em Educação Profissional com uma história de mais de 100 (cem) anos no cenário brasileiro, contudo, com diferentes nomenclaturas ao longo desse tempo, em consonância com as diferentes demarcações políticas e econômicas no país. Assim, *dialogamos* com alguns autores para trazer um breve histórico desse espaço centenário.

Em 23 de setembro de 1909, foram criadas 19 (dezenove) *Escolas de Aprendizes Artífices* (EAA), por meio do Decreto nº 7.566. De acordo com o documento da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação (MEC) que trata das Concepções e Diretrizes para a modalidade da educação profissional (2010, p. 11), essa criação justificava-se pela *necessidade de prover as classes proletárias de meios que garantissem a sua sobrevivência*. Conforme Sueth et al. (2009) e Feitosa (2013), as escolas foram implantadas nas capitais dos estados brasileiros e na cidade de Campos de Goytacases – Rio de Janeiro (cidade natal do presidente Nilo Peçanha, que institucionalizou a educação profissional no país).

Segundo Pacheco, Pereira e Sobrinho (2009, p. 3-4), seria importante “prover os desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual [...]”

prover as classes proletárias de meios que garantissem a sua sobrevivência, assim como levá-las a adquirir hábitos de trabalho profícuo que as afastassem da ociosidade, escola do vício e do crime”. Nesse contexto, buscava-se desenvolver na EAA estudos basicamente manuais, tais como: artesanato, manufatura e arte do ofício.

De acordo com Feitosa (2013, p. 22), o objetivo desse Decreto era oferecimento de educação para o trabalho para os menores entre 10 e 13 anos de idade, pertencentes às camadas populares, *desprovidos do mínimo de recursos para a sua sobrevivência e sujeitos às contravenções legais*. Além disso, as greves operárias estavam cada vez mais articuladas e as “classes dirigentes” tinham interesse em preparar mão de obra para o desenvolvimento industrial no país.

Nos anos 1930 a 1945, a economia brasileira passou por um processo de mudança da atividade agroexportadora para a industrial e, nesse direcionamento, com a vigência da Lei Federal nº 378, de 13 de janeiro de 1937 – conforme Ifes (2009) e Feitosa (2013) – as Escolas de Aprendizes Artífices foram transformadas em *Liceus Profissionais*.

Contudo, na década de 1940, a partir do Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942 – de acordo com Sueth et al. (2009), Pacheco, Pereira e Sobrinho (2009), Documento de Concepções e Diretrizes da SETEC/MEC (2010), e Feitosa (2013) – as Escolas de Aprendizes Artífices tornaram-se *Escolas Industriais e Técnicas*, ofertando cursos de formação profissional equivalente ao nível secundário.

Dessa maneira, o ensino industrial estava vinculado à estrutura do ensino no país e os alunos formados nesses cursos estavam autorizados a ingressar no ensino superior (desde que em área equivalente a sua formação técnica). No âmbito da formação profissional, conforme Pacheco, Pereira e Sobrinho (2009, p. 4) também foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), demarcando-se outro espaço de *qualificação para o trabalho vinculado aos interesses do capital industrial*.

Nos anos 1956 a 1961, segundo o documento da SETEC/MEC (2010), a indústria automobilística tornou-se um grande ícone na indústria brasileira com

o consequente investimento nas áreas de infraestrutura e na educação com formação de profissionais orientados para as metas do desenvolvimento brasileiro. Nesse contexto, conforme Sueth et. al. (2009), Brasil (2010), Feitosa (2013) e Pacheco, Pereira e Sobrinho (2009), a Lei Federal nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, regulamentada pelo Decreto nº 47.038, de 16 de novembro de 1959, transformou as Escolas Industriais e Técnicas em *Escolas Técnicas Federais* (ETFs), e estas se tornaram Autarquias (com autonomia didática e de gestão).

De acordo com o documento da SETEC/MEC (2010), o período de 1964 a 1985 foi demarcado pela modernização da estrutura produzida por meio do endividamento externo do país e, no meio desse processo, em 1971, surgiu o I Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico (PNDE) com as prioridades: manter o alto nível do Produto Interno Bruto (PIB); combater a inflação; e equilibrar a balança comercial com melhor distribuição da renda. Considerando-se alguns programas específicos desse Plano Nacional, novos cursos técnicos foram implantados.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1971, transformou todo currículo de segundo grau em técnico-profissional e a década de 1970 foi marcada por uma formação de técnicos em regime de urgência, com um aumento expressivo de cursos e de matrículas nas Escolas Técnicas Federais. Com a elevação dos preços internacionais do petróleo e da recessão econômica mundial, o País optou pela aceleração do crescimento econômico caracterizado no II PNDE para os anos 1975 a 1979, com consequentes mudanças nas políticas da educação profissional (BRASIL, 2010).

De acordo com Pacheco, Pereira e Sobrinho (2009) e Brasil (2010), em 1978, três Escolas Técnicas Federais (Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro) foram transformadas em *Centros Federais de Educação Tecnológica*. Dessa maneira, a Instituição passou a ter mais uma atribuição, em nível formativo mais elevado, ofertando graduação para engenheiros de operação e tecnólogos (anos mais tarde essa atribuição foi estendida às outras ETFs, também).

A década de 1980 foi caracterizada pela globalização, como processo de intensificação das telecomunicações, da microeletrônica e da informática, em um contexto de disparo da inflação e um descontrole da economia, contrariando-se a meta de formação de técnicos em grande escala no País com a promulgação da Lei nº 7.044/82 (que alterou dispositivos da Lei nº 5.692/71, quanto à obrigatoriedade da profissionalização) (BRASIL, 2010, p. 13).

Na segunda metade da década de 1990, algumas instituições federais, conforme Brasil (2010), vivenciaram reformas em seus currículos, com o objetivo de “extrapolar” o caráter eminentemente técnico e embasar uma construção de uma nova pedagogia institucional que considerasse também as demandas sociais locais e regionais. Ou seja, alguns princípios comuns norteavam as instituições, potencializando o surgimento de uma rede; no entanto, os documentos estabeleciam a necessidade de considerar as especificidades do território onde as IFs estavam inseridas.

Segundo Feitosa (2013, p. 25), em 8 de dezembro de 1994, as Escolas Técnicas Federais foram transformadas em *Centros Federais de Educação Tecnológica* (Cefets) e a Escola Técnica de Vitória passou a ser um Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo (Cefetes) a partir de março de 1999, possibilitando novas formas de atuação e um novo paradigma de instituição pública profissionalizante, abrindo-se possibilidades do setor produtivo contribuir na gestão das instituições de ensino profissional. Isso significa que *este setor passou a contar com o poder de opinar e até mesmo decidir na escolha dos cursos que seriam ofertados, de acordo com os seus próprios interesses, além de condicionar a expansão dos Cefets ao interesse do setor produtivo.*

Conforme o documento da SETEC/MEC (2010), em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/96, foi aprovada e, com a regulamentação do Decreto nº 2.208, em 17 de abril de 1997, os artigos da “nova” LDB, que tratam especificamente da educação profissional, foram regulamentados. Feitosa (2013, p. 25-26) afirma que, inicialmente, o ensino “integrado” era oriundo da concepção dos reformadores que partiam do pressuposto que *as vagas ofertadas pelas escolas técnicas estavam sendo*

ocupadas por estudantes das classes médias, que se privilegiavam de um Ensino Médio gratuito e de qualidade que garantia a aprovação no vestibular.

No entanto, segundo Pacheco, Pereira e Sobrinho (2009), esse Decreto separou a educação técnica do Ensino Médio, extinguiu os cursos técnicos integrados, priorizou os cursos superiores de tecnologia, transformou as Escolas Técnicas em Cefets e criou a Universidade Tecnológica do Paraná. De acordo com Brasil (2010), o governo brasileiro assinou convênio com o Banco Interamericano do Desenvolvimento (BID) para implantar o Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep), em 1999, repercutindo no processo (então em andamento) de transformação das Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais em Cefets.

Em 2004, o Decreto nº 5.154/04 substituiu o Decreto nº 2.208/97 (este continha várias restrições na organização curricular e pedagógica na oferta dos cursos técnicos). No mesmo ano, as instituições da rede federal tecnológica como um todo (Cefets, Escolas Agrotécnicas Federais, Escola Técnica Federal de Palmas – Tocantins e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais) receberam autonomia para criação de cursos em todos os níveis da educação profissional (e tecnológica); e as Escolas Agrotécnicas Federais receberam autorização específica para oferta de cursos superiores de tecnologia, em nível de graduação (BRASIL, 2010).

Segundo Feitosa (2013), o Decreto nº 5.154/04 estabeleceu novamente a possibilidade da oferta do curso técnico integrado ao Ensino Médio; no entanto, permitiu também a continuidade da oferta concomitante do ensino técnico (curso para alunos que tivessem concluído o Ensino Fundamental ou que já estivessem cursando o Ensino Médio) ou de forma subsequente (depois da conclusão do Ensino Médio).

De acordo com Brasil (2010), a partir de 2003, a política do governo federal apontou um redirecionamento do “fator econômico como aspecto estrito, ou pelo menos primordial e preponderante nas lógicas pedagógicas das instituições federais” para “uma qualidade social que visasse a um desenvolvimento – local e regional – que contribuísse para o padrão de vida dessas regiões em um processo de inclusão social”. Nesse contexto, o número de escolas federais de

educação profissional e tecnológica no País (e de matrículas nessas instituições) foi consideravelmente ampliado.

A primeira fase dessa expansão, segundo o documento da SETEC/MEC (2010), teve início em 2006 com a implantação de escolas federais de formação profissional e tecnológica em estados que ainda não as tinham, nas periferias das metrópoles e em municípios do interior mais distantes dos centros urbanos (com oferta de cursos articulados às potências locais para o trabalho).

Em 2007, a segunda fase de expansão vigorou com o tema “Uma escola técnica em cada cidade-polo do país”, prevendo a implantação de 150 novas unidades de ensino (com criação de 180 mil vagas) e o projeto de uma expansão de 500 mil matrículas até o ano 2010, com possibilidade de pleno funcionamento proveniente dessa ampliação (BRASIL, 2010).

A Lei Federal nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, instituiu a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, criando os *Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia* ao agrupar: os 38 (trinta e oito) Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFs); os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet-RJ) e de Minas Gerais (Cefet-MG); a Universidade Federal do Paraná; e as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais na mesma rede.

Assim, essas Instituições Federais podem ofertar cursos em diferentes níveis (básico e superior); diferentes etapas (Ensino Médio dentro do nível básico, e no nível superior: graduação – licenciaturas, tecnólogos, bacharelados, engenharias; e pós-graduação – *stricto sensu* e *lato sensu*); e na “integração” da modalidade da “educação profissional” com outras modalidades, como a “educação de jovens e adultos”. Conforme expresso no artigo 2 dessa Lei, os IFs são: “*instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino*”.

1.1.2 O Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes)

Considerando o tópico anterior, em 1909 foram criadas 19 (dezenove) *Escolas de Aprendizes Artífices* (EAA), no Brasil. Em Vitória, capital do Espírito Santo, foi inaugurada a EAA do estado, no bairro Parque Moscoso (que na época configurava-se como área nobre da cidade por causa das residências da “elite”).

Segundo Sueth et al. (2009, p. 41), concernente à indagação do Ministério da Agricultura sobre a possibilidade desse estado oferecer um prédio para oferta da EAA, o “presidente do estado” (nome da época para os governadores) respondeu que *desejava que o Espírito Santo fosse um dos primeiros a colocar em prática o funcionamento do Ensino Profissional*.

O filho do barão de Monjardim, José Francisco Monjardim (que estudou Direito em Faculdades conceituadas em São Paulo e em Recife), assumiu a direção da EAA capixaba desde 1910 até 1932. De acordo com Sueth al. (2009), a escola distribuía prêmios (dinheiro, livros, medalhas) para alunos aprovados com distinção, pois essa era *uma forma de evitar a evasão escolar e incentivar a conclusão do curso iniciado, já que muitos alunos o abandonavam para trabalhar*.

Em 1917, a escola mudou seu funcionamento do bairro Parque Moscoso para Jucutuquara e, conforme Sueth et al. (2009), apesar de a média nacional de rendimento por alunos do Espírito Santo ser uma das cinco maiores do País, a escola desse estado não recebeu a mesma atenção das autoridades federais dispensadas às melhorias em edifícios que as escolas localizadas em outras capitais do Brasil receberam.

No ano 1930, por meio do Decreto nº 19.402, o Ministério da Educação e Saúde Pública foi criado e, dessa maneira, as EAA não pertenciam mais ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, sendo instituída a Inspeção do Ensino Profissional Técnico para as orientações da Educação Profissional no Brasil a partir das novas políticas educacionais (SUETH et al., 2009).

Entre 1932 e 1936, o carioca Dario Tavares Gonçalves assumiu a direção da EAA capixaba, conhecida como “escola dos jovens titãs”, com a colaboração de um substituto interino (Benigno Soares Vidigal) nos dois primeiros anos de gestão, enquanto aquele se desligava do cargo de diretor-geral da Educação. Na vigência dessa Direção, duas áreas foram disponibilizadas para a escola: uma em local próximo ao bairro São Torquato e outra em Jucutuquara, sendo esta última a escolhida para ser a sede (bairro onde funciona o *campus* Vitória, atualmente).

Outro carioca – Augusto Alfredo Barbosa Carneiro de Farias – dirigiu a EEA, de 1936 a 1938, e nessa gestão, a partir da mudança da EAA no cenário nacional, a escola capixaba foi denominada *Liceu Industrial de Vitória*. Em 1939, por decreto presidencial, o cearense Antônio Carlos de Mello Barreto foi nomeado para dirigir o Liceu, e, em 1942, a escola dos “jovens titãs” foi transformada em *Escola Técnica de Vitória* (ETV), em consequência das mudanças ocorridas no cenário político brasileiro naquela ocasião.

A Escola Técnica de Vitória funcionou com esse nome no período de 1942 a 1965. Em 1942, funcionava ainda no bairro Parque Moscoso, em um contexto em que na cidade de Vitória havia apenas 45.000 habitantes e a ETV funcionou como local para montagem de aviões de pequeno porte.

Segundo Sueth et al. (2009), a disciplina nessa escola era muito rígida, o local estava sempre limpo e bem cuidado, os alunos não manchavam as paredes, não quebravam as portas e, apesar da ideia de *glamour* que a envolvia, essa não era uma escola de elite. *A elite estudava no Salesiano, Americano Batista e Carmo. A ETV ainda era tida como escola correccional, embora ninguém falasse disso explicitamente.*

Conforme esses autores, houve certa demora para que a Escola Técnica do Espírito Santo começasse a formação de técnicos, pois, na década de 1950, ainda ofertava cursos nos quais os concluintes não poderiam cursar estudo equivalente ao segundo grau (Ensino Médio atual), ofertando os cursos: Alfaiataria, Artes do Couro, Tipografia e Encadernação, Marcenaria, Mecânica de Máquinas e Serralheria.

Em 1961, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/61 possibilitou às Escolas Técnicas a oferta de cursos pré-técnicos, com duração de um ano e com disciplinas de caráter geral, contudo, desenvolvidas em três séries comuns. Nesse mesmo ano, a ETV passou a ter uma nova estrutura de gestão, sendo sua diretoria formada por um Conselho de Representantes, composto por membros escolhidos pelas entidades de classe. Nesse contexto, na década de 1960, a ETV passou a ofertar cursos de Aprendizagem Industrial, Ginásio Industrial e Curso Técnico.

Aquele período, entre 1942 a 1965, foi dividido em duas fases: 1942 a 1945 – Segunda Guerra Mundial (1939-1945), período em que os Aliados Estados Unidos da América, União Soviética, Inglaterra e França passaram a obter apoio de alguns países, entre os quais o Brasil; e Pós-Segunda Guerra – 1945 a 1965 (SUETH et al., 2009).

Essa intensificação cada vez mais “técnica” foi institucionalizada com a Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965, mudando-se a denominação para *Escola Técnica Federal do Espírito Santo* (Etfes), atendendo às exigências da sociedade industrial e tecnológica (esse nome permaneceu até 1999). No contexto da Etfes, ainda que nos primórdios da história dessa instituição, a regra original era o ingresso dos *desfavorecidos da fortuna*; em 1988, quase a metade dos alunos era proveniente da rede particular de ensino, com renda familiar que indicava a presença da classe média na instituição.

Além das mudanças vividas na Escola Técnica de Vitória, até o final da década de 1990, outras escolas técnicas federais no estado do Espírito Santo (nos municípios de Santa Teresa e Alegre) passaram por alterações entre as décadas de 1940 e 1990. Em 1940, por Decreto-Lei do Interventor Federal no estado do Espírito Santo, foi criada a *Escola Agrotécnica Federal de Santa Teresa*, sendo inaugurada em 1941 como Escola Prática de Agricultura (EPA), visando à oferta de cursos práticos e intensivos com duração de um ano. Em 1948 (até 1956), passou a ser chamada de Escola Agrotécnica do Espírito Santo e, por meio do Decreto nº 53.588, foi nomeada Colégio Agrícola de Santa Teresa. Em 1979, recebeu novo nome, Escola Agrotécnica de Santa Teresa, sendo transformada em autarquia em 1993.

De outra maneira, a *Escola Agrotécnica Federal de Alegre* foi criada, na década de 1950, pela Portaria nº 825/1953 da Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário (Seav), com início das atividades escolares apenas em 1962, com a designação de Colégio Agrícola de Alegre. Em 1964, por meio do Decreto nº 83.935, de 1979, o Colégio recebeu o nome de Escola Agrotécnica Federal de Alegre (Eafa), que também foi transformada em autarquia no ano 1993.

Na década de 1980, com um processo de reprodução de unidades de ensino pelo Espírito Santo, surgiram planos para a construção de Unidades de Ensino Descentralizadas (Uneds), nos municípios de Colatina, Serra, Cachoeiro do Itapemirim e Linhares (neste último foi implantada muito tempo depois). Contudo, segundo Feitosa (2013), somente em 1993 foi inaugurada a primeira Uned, na cidade de Colatina (norte do estado do Espírito Santo).

Conforme Sueth et al. (2009), também houve demora na inauguração das outras Uneds: a da Serra, apesar de ter sido criada por decreto presidencial em 1985, iniciou as suas atividades letivas apenas em março de 2001, com cursos técnicos em Automação Industrial e em Informática, enquanto a Uned de Cachoeiro de Itapemirim iniciou suas atividades em 2005 (com inauguração apenas em 2008).

Considerando-se o cenário nacional, no ano de 1995 – no primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso –, dentro do sistema técnico de educação, a “parte profissional” foi separada da parte considerada “acadêmica”. Nesse contexto, a Escola Técnica Federal do Espírito Santo foi sendo transformada em *Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo* (Cefetes), com a oferta de cursos de nível médio, pós-médio e de graduação (efetivada em 1999). Nessa fase de transição, quem assumiu a gestão da escola no estado foi o Carlos Roberto Alves dos Santos, professor eleito por regime de escolha direta para os anos 1994-1998.

Segundo Sueth et al. (2009), na eleição para diretor-geral, em 1998, o professor Jadir José Pela, defensor da “cefetização”, foi eleito. Oriundo de imigrantes italianos, esse diretor vivenciou diferentes percursos dentro da área “técnica”: cursou Mecânica Geral no Senai, no início da década de 1970; iniciou o curso de Mecânica na Escola Técnica Federal do Espírito Santo com 15 anos de idade;

atuou como monitor; foi professor; exerceu o cargo de coordenador do curso de Mecânica; foi professor-orientador na Coordenadoria de Orientação Educacional e na Supervisão Pedagógica; e, no fim da década de 1980, assumiu a Coordenadoria de Integração Escola-Empresa.

Depois dessa trajetória na educação profissional, em 1998, foi eleito diretor, sendo *pro-tempore* até 2001, e, em seguida, eleito para a gestão de 5 anos (2001-2005) e reeleito (até 2009), totalizando 11 anos na direção da escola no período em que surgiu o Cefetes (1999-2008). Um ano depois da transformação da escola em Cefetes, em 2000, teve início o Ensino Médio para Jovens e Adultos trabalhadores nessa instituição capixaba. (Essa modalidade, cinco anos mais tarde, se transformaria no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja).

De acordo com Feitosa (2013), a Uned da Serra iniciou suas atividades em março de 2001 e, em 2004, o Cefetes passou a ser uma instituição de Ensino Superior, pelos Decretos nº 5.224 e 5.225 (substituídos atualmente pelo Decreto nº 5.773). Em 2005, a Uned de Cachoeiro de Itapemirim começou a funcionar ofertando o curso Técnico em Eletromecânica e o curso Técnico em Rochas Ornamentais; e, em 2006, a Uned de São Mateus, oferecendo o curso Técnico em Mecânica, e a de Cariacica, com curso Técnico em Ferrovias, iniciaram suas atividades. Nesse mesmo ano, a instituição voltou a oferecer os cursos de Ensino Médio Integrado ao técnico, com duração de quatro anos (Eletrotécnica e Estradas).

Demarcando uma nova política no cenário nacional, em 19 de fevereiro de 2008, o presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva inaugurou oficialmente a Uned de Cachoeiro de Itapemirim e no discurso presidencial ficou demarcado que, entre os anos 1909 e 1993, no estado do Espírito Santo – conforme Sueth et al. (2009) –, havia apenas uma escola técnica e três agrotécnicas; no entanto, no período do governo Lula, na ocasião dessa inauguração, o estado tinha seis unidades do Cefetes e a possibilidade de ter mais sete até o fim do ano seguinte.

Essa ampliação considerável também se refletiu no contexto nacional, porque em quase cem anos anteriores ao governo do presidente em questão 140 escolas técnicas tinham sido criadas, e nos oito anos do governo desse gestor a estimativa era que pudessem ser criadas 214 escolas (das quais – na ocasião da visita do presidente à Uned de Cachoeiro – 39 já estavam funcionando).

Com a Lei Federal nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, foi instituída no País a Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e, dessa forma, os Cefetes, as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e os Institutos Federais agruparam-se, formando uma única estrutura: *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia*. Nesse sentido, no caso do Espírito Santo, as Unidades de Ensino descentralizadas do Cefetes, a sede e a Escola Agrotécnica Federal de Alegre, de Colatina e de Santa Teresa foram denominadas *campi* e integraram a estrutura do IF, nesse estado, Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes).

Em 2009, mais uma vez o presidente Lula visitou um dos *campi* do Espírito Santo (Linhares) para inaugurar, simultaneamente, por videoconferência, quatro *campi* nesse estado: Aracruz, Linhares, Nova Venécia e São Mateus (Aracruz, Linhares e Nova Venécia também foram inaugurados anteriormente como Uneds do Cefetes, em setembro de 2008).

Com a nova nomenclatura, e a partir do Plano de Desenvolvimento Institucional do Ifes (2009) – com vigência nos anos 2009-2013 –, outros *campi* foram implantados em 2010: Vila Velha (que usou as instalações do *campus* Vitória provisoriamente até efetivar sua inauguração no município de Vila Velha, em 2012); Venda Nova do Imigrante (lócus desta pesquisa); Piúma; Guarapari e Ibatiba (que, apesar da implantação em 2010, iniciou suas atividades apenas em 2011). Atualmente (2014), os *campi* Barra de São Francisco, Centro-Serrano e Montanha estão em processo de implantação e início das atividades letivas.

Conforme o documento “Plano de Desenvolvimento Institucional” (PDI) do IFES (2009) e de acordo com IJSN¹³ (2009), o estado do Espírito Santo é dividido em 12 microrregiões: Metropolitana da Grande Vitória (*campi*: Vitória, Serra, Cariacica, Vila Velha e Guarapari); Administrativa do Polo Colatina (*campi*: Colatina e Itapina); Central-Serrana (*campi*: Santa Teresa e Centro-Serrano); Litoral Norte (*campus* São Mateus); Administrativa do Polo Cachoeiro (*campus* Cachoeiro do Itapemirim); Caparaó (*campi*: Alegre e Ibatiba); Noroeste 2 (*campus* Nova Venécia); Sudoeste Serrana (*campus* Venda Nova do Imigrante); Polo Linhares (*campi*: Aracruz e Linhares); Metrópole Expandida Sul (*campus* Piúma); Extremo Norte; e Noroeste 1.

1.1.3 O Ifes – *Campus* Venda Nova do Imigrante

A microrregião Sudoeste Serrana é composta pelos municípios de Afonso Cláudio, Brejetuba, Conceição de Castelo, Domingos Martins, Laranja da Terra, Marechal Floriano e Venda Nova do Imigrante, sendo as principais fontes econômicas dessa região baseadas nas atividades agropecuárias e de agroindústria. A pecuária predomina em Brejetuba e Laranja da Terra, e a predominância do cultivo do café, das frutas, das hortaliças e do agroturismo em geral ocorre em Afonso Claudio, Conceição do Castelo, Domingos Martins, Marechal Floriano e Venda Nova do Imigrante.

O município de Venda Nova do Imigrante (emancipado pela Lei Municipal nº 4.069, em 6 de maio de 1988) possui a marca peculiar da presença maciça de imigrantes italianos na região. Essa cidade é formada pela sede (Venda Nova do Imigrante), pelos distritos de São João de Viçosa e Caxixe e comunidades como: Alto Bananeiras; Alto Colina; Alto Providência, Alto Tapera, Alto Viçosinha,

¹³ Instituto Jones dos Santos Neves: “vinculado à Secretaria de Estado de Economia e Planejamento (SEP) do Espírito Santo [...], tem como finalidade produzir conhecimento e subsidiar políticas públicas por meio da elaboração e implementação de estudos, pesquisas, planos, projetos, programas de ação e organização de bases de dados estatísticos e georreferenciados, nas esferas estadual, regional e municipal, voltados ao desenvolvimento socioeconômico do Espírito Santo, disponibilizando essas informações ao estado e à sociedade” (ISJN, 2009).

Bananeiras; Bela Aurora, Cachoeira Alegre, Camargo, Lavrinhas, Pindobas, Providência; Santo Antônio do Oriente, São José do Alto, São Roque, Sapucais, Tapera, Vargem Grande, Viçosa e Viçosinha.

De acordo com o Diretor Geral do *campus* Venda Nova do Imigrante (VNI), o início da história desse *campus* se inicia na época da “Escola Técnica” (no estado do Espírito Santo), quando Jadir Pela assume a direção dessa escola visando à transformação em “Cefetes” com uma visão de “interiorização” da rede federal. Naquele momento, a instituição era localizada apenas em Vitória (capital do estado) e em Colatina, contudo, a intenção era atingir o estado como um todo.

Apesar da intenção de atingir mais municípios do interior, a legislação vigente na época proibia novas unidades, mas isso não impediu o início de um trabalho em São Mateus (com empresas particulares, prefeitura e movimentos de sindicato) com um curso de Mecânica fora da capital do Espírito Santo. Logo depois, Luis Inácio Lula da Silva assumiu a presidência do país e a lei que proibia novas unidades foi “derrubada” e, então, novas unidades foram implementadas.

Nesse sentido, conforme narrativa do diretor geral do *campus* “VNI”, além das unidades de Vitória e Colatina, Serra estava em processo de término de obra (e foi incorporada) e o atual diretor do *campus* VNI (na época servidor do *campus* Vitória) foi para Cachoeiro do Itapemirim para iniciar a implementação da unidade de Cachoeiro. Em seguida, o “governo Lula” lançou a “primeira expansão” da rede federal.

Considerando que a visão de Jadir Pela já era de interiorizar, o Espírito Santo foi contemplado com mais duas unidades: Cariacica e São Mateus. Depois, com a “grande expansão”, o estado foi contemplado com mais cinco unidades: Linhares, Aracruz, Nova Venécia, Vila Velha e Ibatiba. Além dessas, o estado incorporou mais três unidades: Venda Nova, Guarapari e Piúma. Com a “última expansão”, surgiu a possibilidade de novos *campi*: Centro-Serrano, Barra de São Francisco e Montanha. De acordo com o diretor geral, “Hoje, o Espírito Santo é o estado com maior número de unidades considerando-se o quantitativo proporcional de habitantes, talvez, porque, antes de ser implementada a interiorização com o advento do novo governo federal a direção da ‘Escola Técnica – Cefetes’ nesse estado já se desejava isso antes”.

O Diretor Geral do *campus* Venda Nova afirma que trazer um *campus* para esse município foi uma “briga política muito forte”, porque fazia parte do planejamento dos dirigentes do Cefetes no sentido de pensar que a região das montanhas deveria ter uma unidade e que Venda Nova do Imigrante teria condições para receber um *campus* por ser considerada região polo. No entanto, no momento da “grande expansão” federal, em vez de aparecer Venda Nova do Imigrante, foi indicada “Ibatiba”. A “grande briga” não ocorreu com o objetivo de ser retirado o *campus* Ibatiba, mas que fosse criada a unidade de Venda Nova.

Assim, as questões políticas para que de fato pudesse surgir uma unidade no município polo das montanhas envolveu o Diretor Geral do Cefetes, o Governador do Estado do Espírito Santo, uma Deputada Federal, um Senador (que depois tornou-se governador do Espírito Santo) e a comunidade específica de Venda Nova do Imigrante (com apoio do prefeito e de vereadores). Todos *lutaram* no gabinete do Ministro indagando o motivo de ter autorizado Ibatiba em vez de Venda Nova.

Após esses movimentos, finalmente a unidade de Venda Nova foi autorizada, contudo, durante algum tempo, esse *campus* funcionou sem todas as adequações necessárias do ponto de vista legal. “A construção começou em 2008, mas, para começar, segundo o diretor, teria que ter orçamento, uma lei criando a unidade, pois essa é a regra geral. No entanto, não tivemos nada disso. Não tínhamos quadro de pessoal nem nada. Nós tínhamos apenas a promessa do Ministro que poderíamos fazer” [Diretor Geral].

Com a narrativa do Diretor Geral do *campus* de Venda Nova Imigrante, é possível perceber os movimentos anteriores ao início das atividades escolares: “Depois que o ministro assumiu o compromisso que autorizava a construção, aí começamos a arrumar o terreno, a desapropriação [...]. Com menos de um ano conseguimos a autorização da câmara. A câmara fez a lei, o prefeito sancionou. Fizemos o projeto e licitamos. Tudo isso dentro de um ano. Primeiro o terreno foi legalizado, depois o projeto, depois a licitação e com a licitação, iniciamos a obra. [...] No entanto, quando iniciamos as obras ocorreu um problema sério: o período de julho e agosto [de 2007] era de campanha política e surgiram denúncias contra o prefeito na época sobre compra e venda de lotes e a obra da unidade de Venda Nova foi paralisada. Retornamos as obras apenas depois do processo

eleitoral. Contudo, em seguida, a empresa que ganhou a licitação fez uma obra muito rápida. Em 2008, isso aqui [local onde funciona atualmente o *campus* Venda Nova do Imigrante] era um cafezal. [...] A obra começou no final de 2008, e no início de 2010 já tínhamos alunos aqui dentro. No entanto, nós (Venda Nova, Guarapari e Piúma) éramos considerados ainda clandestinos. Em Venda Nova nós recebemos autorização de funcionamento em 2010, mas nós não tínhamos quadro de professores e de servidores técnico-administrativos. [...] Iniciamos em 2010 sem nenhum professor efetivo (todos contratados). Definimos os cursos a serem ofertados baseado no arranjo produtivo, porque na época da definição o Cefetes já era Instituto [Ifes] e assim nós tínhamos algumas regras para seguir. Com essas novas regras já sabíamos o número mais ou menos que teríamos de professores e de técnicos-administrativos. Contudo, no início não tínhamos nada disso. Estávamos em 2009 e as aulas iniciariam em 2010. Então, fizemos audiência pública na ‘Casa da Cultura’ para a escolha dos cursos. Não tínhamos muito o que discutir porque a região tem necessidade de Agroindústria e tem uma área de serviço muito forte. Então, na segunda audiência já estava mais ou menos definido que seria ‘Administração’ e ‘Agroindústria’ [...]. Iniciamos com seis turmas: duas de manhã, duas de tarde e duas à noite”.

A atual Diretora de Ensino também narrou um pouco sobre os elementos que antecederam o pleno funcionamento do *campus* corroborando o que fora dito pelo Diretor quanto às dificuldades enfrentadas no primeiro ano de funcionamento do *campus* principalmente em relação à falta de professores efetivos e como ocorreram as escolhas dos cursos a serem ofertados na região: “Quando nós pegamos a tarefa de implantar o *campus* Venda Nova do Imigrante o pessoal da reitoria/diretoria do Cefetes já tinha feito um estudo sobre as possibilidades de cursos para cá, para Ibatiba e Caramuru. A gente não chegou aqui sem saber de onde tirar não. ‘Olha, lá a região é mais propensa para o curso de Agroindústria e Agronegócio’. Então, eu e [nome do diretor geral] resolvemos fazer uma audiência pública sem alarde político. Essa foi a nossa luz. ‘Ah, vamos chamar o pessoal das empresas, os representantes da comunidade’. [...] Nos reunimos nos porões da Igreja e ali falamos da intenção dos cursos de Agroindústria e Agronegócio. E ali, devia ter umas 20 pessoas só. Eu mesma telefonei para as agroindústrias. [...] Para representantes de estudantes também.

Ai, eles falaram assim: ‘Bacana. É isso mesmo, mas sabe de uma coisa? Podia ser um curso que abrangesse mais o comércio e o curso de Administração...daria mais conta da gente aqui porque a gente tem comércio’. Então, [nome do diretor geral] falou: ‘Vamos levar isso lá para baixo’. [...] Chegou em dezembro de 2009 e não tinha concurso ainda. Não tinha vaga e não tinha nada, e as aulas começariam em 2010. Então, começamos um processo rápido de contratação de professores. Começamos com oito ou nove substitutos. Nenhum efetivo” (somente o diretor geral).

A agroindústria é uma das principais fontes de economia da região com a fabricação e o comércio de aguardentes, biscoitos, café, doces, queijos, socol, vinhos, entre outros. De acordo com IJSN (2009), mais de 66% do Produto Interno Bruto (PIB) do município é proveniente do comércio e dos serviços relacionados ao agronegócio. Nesse sentido, os cursos ofertados no *campus* Venda Nova do Imigrante, depois de audiência pública realizada no Fórum Municipal, em 26 de agosto de 2009, são: Administração e Agroindústria.

O *campus* Venda Nova do Imigrante iniciou suas atividades letivas em 8 de março de 2010, ofertando curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio; curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio; curso Técnico em Administração concomitante ao Ensino Médio; curso Técnico em Agroindústria concomitante ao Ensino Médio; e curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja¹⁴), pertencentes aos eixos tecnológicos: Gestão e Negócios; e Produção Alimentícia.

De acordo com a Técnica em Assuntos Educacionais que durante algum tempo atuou como Coordenadora Geral de Ensino do *campus* e foi convidada pelo Diretor Geral para iniciar uma “formação de professores” logo no início das atividades letivas em 2010, ocorreram realmente muitas dificuldades em relação ao quadro de servidores conforme o relato: “Com algumas negociações o

¹⁴ Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Esse programa será detalhado no tópico que trata da especificidade da EJA.

docente veio para o *campus* para ministrar aulas de História, Geografia e Filosofia até que surgisse a vaga que buscava ou até que outro professor pudesse ser contratado. Na ocasião, o *campus* não contava com professor de Língua Portuguesa. Esse profissional chegou após um mês de aula, em um contexto onde o *campus* possuía 160 alunos. [...] Nós começamos com um quadro muito reduzido de professores. Tinha professor que precisava dar aula manhã, tarde e noite porque à noite, por exemplo, tinha o curso concomitante e só tinha um professor para dar aulas em duas ou três disciplinas. Não tinha aula para contratar professor por causa da carga horária baixíssima dessas disciplinas. Então o professor ficava com várias disciplinas e sofreram muito com esse processo. O professor de História dava aula de História, Filosofia e Sociologia. Os professores da área específica, tanto de Administração, como de Agroindústria trabalhavam com três ou quatro disciplinas. A maioria dos professores trabalhava assim em 2010. [...] Foi um começo com muita dificuldade. Muito complicado, porque nós não tínhamos computadores para trabalhar [...]. Não tínhamos laboratórios de Informática (apesar de termos os espaços para isso), nem de Física, nem de Química e Biologia. Então, fizemos uma parceria com a escola estadual e tentamos organizar aulas de Informática na primeira ou na última aula do turno e os nossos alunos, durante quatro meses, utilizaram o laboratório dessa outra escola. [...] Eu cheguei a ir para a sala de aula aplicar exercício de Língua Portuguesa porque não tinha professor. [...] Aplicava exercício, outras vezes fazia dinâmicas voltadas para a formação deles [alunos] como pessoas, sobre relacionamentos. Fizemos vários momentos de vivências, maravilhosos que me ajudaram na aproximação deles [...]. Foi fantástico nesse aspecto. Porém, tínhamos que nos desdobrar. [...] Somente em abril ou maio começaram a chegar os profissionais”.

O servidor “técnico em assuntos educacionais”, com formação em Pedagogia e função de Coordenador do “Núcleo de Gestão Pedagógica” (até o início de 2014), narrou um pouco da continuação dessa história inicial considerando-se o campo curricular e da formação de professores, principalmente salientando a relação Gestão Pedagógica-Professores, a partir da sua entrada no *campus* em 2011: “Eu cheguei no primeiro dia útil de 2011. [...] Tinha apenas uma pedagoga [de formação, pois o cargo ocupado por ambos é “técnico em assuntos

educacionais”] e eu cheguei para compor a equipe no Núcleo de Gestão Pedagógica. Foi bem interessante porque eu pude viver algumas situações iniciais do *campus*, algumas situações que só uma escola em formação, em início, poderia possibilitar. Por exemplo, a concepção dos projetos de curso, a aprovação desses projetos, a construção de ementas, de matrizes, e a formação do quadro docente e quadro administrativo. No início era bem difícil porque o quadro de servidores era diminuto e em relação a outros campi, com uma vontade muito grande, principalmente da gestão. O *campus* nasceu funcionando com os três turnos, com três modalidades de ensino diferentes. A gente tinha: concomitante, integrado Proeja e integrado diurno para os alunos que saíam da 5ª a 8ª. Nenhum *campus* do Instituto Federal do Espírito Santo, que eu conheça, começou os trabalhos assim funcionando a todo vapor. Muito interessante. Recebemos muitos elogios, mas, na prática, isso gerou um desgaste para essa equipe inicial, beirando o absurdo, né? Pois, apenas dois pedagogos [cargo de técnicos em assuntos educacionais, contudo pedagogos por formação] para atender três turnos com formação de novos cursos, discussão de novos projetos, discussão de novos documentos [...]. Esse começo do Instituto [no *campus* Venda Nova do Imigrante] foi bem tenso mesmo, pelas demandas gigantescas e pela quantidade reduzida de servidores. [...] Essa minha percepção em relação ao cotidiano do trabalho pedagógico, além desse nível de desgaste psicológico que essa equipe sofreu, existiram alguns outros fatores que também contribuíram para esse desgaste. Era a relação entre o Núcleo de Gestão Pedagógica e os professores. Quando eu comecei a atuar no NGP, eu percebi que havia um descompasso nessa relação. Havia uma demarcação muito forte do que é o trabalho do pedagogo e do que é o trabalho do professor e que esse diálogo deveria acontecer apenas nas instâncias institucionais. Eu não consegui entender relações humanas apenas como relações institucionais. Então houve diversos momentos que o protocolo estabelecido, mesmo que informalmente no *campus*, no primeiro ano, com a minha postura, eu comecei a quebrar algumas questões, nesse sentido. Mas foi interessante porque os professores começaram a perceber que era possível ter outras formas de relação entre o NGP e a equipe de professores, e a coisa começou a caminhar nesse sentido. A gente conseguiu avançar, o NGP foi recebendo outros profissionais, outros pedagogos [pedagogos de formação ocupado cargo de técnicos em assuntos educacionais

e em 2013 uma pedagoga de formação que ocupou o cargo de pedagoga], uma relação mais próxima, e o entendimento de que o trabalho do pedagogo e o trabalho do professor não poderia ser dicotomizado da forma que até então havia sido concebido”.

Quando *entramos* em exercício das atividades inerentes ao cargo efetivo de pedagoga do *campus* (em 2 de setembro de 2013), *percebemos* que, apesar da ocupação do primeiro cargo criado para pedagogo(a) nesse *campus*, os colegas ocupantes dos cargos de técnicos em assuntos educacionais (cujo pré-requisito é a formação em qualquer uma das licenciaturas), localizados no Núcleo de Gestão Pedagógica (NGP), coincidentemente, também eram licenciados em Pedagogia; assim, eram conhecidos no *campus* como “pedagogos”, e não como “técnicos em assuntos educacionais”. Dessa maneira, a diferença dessas atuações dava-se apenas na formalidade do nome do cargo nos documentos.

Um aspecto que chamou a *nossa* atenção ao entrar no *campus* foi o fato de que não havia tempo para encontros regulares estabelecidos entre membros do núcleo de gestão pedagógica e professores (com exceção das reuniões de início de ano e das “reuniões pedagógicas”/conselho de classe, no fim de cada um dos quatro bimestres do ano) ou mesmo dos docentes entre si como espaço de formação coletiva (momentos para contar experiências ou dialogar sobre quaisquer questões). Esses momentos ocorriam de maneira formal quando, eventualmente, surgia alguma questão que demandava uma agenda pontual e/ou emergente ou entre uma comissão instituída para fins específicos com duração determinada, ou projetos com duração determinada ou reuniões de coordenação (ou as conversas entre professores, na sala de professores, ou outros espaços de maneira rápida entre o “tic-tac” do cotidiano).

Assim, as conversas ou de que *participamos*, ou que *ouvimos*, surgiram entre os encontros fugazes no cotidiano, em espaços entre uma aula e outra, quando, coincidentemente, *circulávamos* por minutos em um mesmo local, ou quando precisávamos falar algo específico – individual – no Núcleo de Gestão Pedagógica, setor onde estamos localizados.

Essa falta de encontro frequente, ou de tempos coletivos, *nos causaram* estranheza e, ao mesmo tempo, movimentação de pensamento no sentido de indagar como seria possível lutar para a criação desse espaço de uma maneira que não fosse algo institucionalizado, verticalizado, espaço obrigatório, mas local de potencialização no *afetar dos corpos* com possibilidades de *bons encontros*!

Entendemos com Spinoza (2013, p. 163) que *afeto são as afecções do corpo*, pelas quais nossa potência de agir pode ser aumentada, diminuída, estimulada, refreada e, de acordo com Machado (2009, p. 77), a *afecção é o estado do corpo enquanto sofre a ação de outro corpo*. Dessa maneira, *o afeto é a passagem, o movimento, a transição, a variação de um estado para outro estado*.

Nesse contexto, entendemos os *bons encontros* a partir de Spinoza (2013, p. 277), que defende que algo é bom quando aumenta a nossa potência de agir e é mau quando diminui a nossa potência de vida (ação). Assim, não existe bem e mal, e sim “bom” e “mau” encontro, em consonância com Machado (2009, p. 75), ao afirmar que o mal é um encontro de corpo com outro corpo que se mistura mal com ele pois quando o afeta *destrói a relação de movimento e repouso que o caracteriza*.

Nessa perspectiva, a ideia era “lutar” por esse *espaçotempo* de uma maneira que incitasse nos professores a vontade de se encontrarem, de discutirem questões coletivamente, para além de um “mero cumprimento de tempo” (mesmo se em algum momento tivéssemos esse tempo instituído). Dessa forma, na tentativa de *nos* manter distantes de uma postura “redentora” e “pedagogizante” de fazer pesquisa em educação e da representação/estigma de “ser educadora”/“ser pedagoga”; *nós nos percebíamos* com limites, pois *éramos/somos* apenas um dos fios que compõem a trama que estivemos/estamos tecendo juntos no cotidiano dessa escola.

Quanto à oferta dos cursos nos turnos de funcionamento, atualmente, o *campus* oferta os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio (Administração e Agroindústria), nos turnos matutino, vespertino e diurno (integral), e apenas no noturno são ofertadas algumas diferenciações: curso Técnico em Administração concomitante ao Ensino Médio; curso Técnico em Agroindústria concomitante ao

Ensino Médio; e curso Técnico Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos (Proeja).

Quando *assumimos* o cargo de Pedagoga do *campus*, *nós nos envolvemos* com as questões complexas das ações cotidianas da escola, agregadas às vivências anteriores na educação (com as problematizações em temáticas curriculares e na formação de professores). Então, *continuamos* a perseguir esse campo como possibilidade de pesquisa sem saber o que chamaria a atenção dentro da temática híbrida (currículo e formação docente).



Imagem 1 – Ifes *campus* Venda Nova do Imigrante.



Imagem 2 – Ifes *campus* Venda Nova do Imigrante.

Em poucas semanas de trabalho, estando à espreita, *ouvimos* discursos que *nos conduziram* à primeira aproximação com o foco de pesquisa (falas emaranhadas e trançadas por professores, alunos, coordenadores dos cursos técnicos, colegas do “núcleo de gestão pedagógica” e outros servidores vinculados ao ensino), em diferentes momentos: “Os alunos do Proeja não conseguem aprender” (professor); “Eu jogo o currículo lá embaixo, mas o aluno do Proeja não aprende” (professor); “O noturno é diferente. Não temos algumas coisas que funcionam no Ifes de dia” (aluno); “Os alunos do Proeja são diferentes. Nós trabalhamos o dia todo e então eu fico cansada” (aluna). “Não consigo entender o que o professor fala, é muita coisa, muito corrido. Fiquei muitos anos sem estudar” (aluna); “Os alunos que conseguem acompanhar são os alunos que já fizeram Ensino Médio antes” (aluna); “Muitos colegas já desistiram do curso e eu acho que vou desistir também” (aluna); “Muito difícil, muita matéria que eu não entendo” (aluna); “Professor marca atividades de grupo para fazermos em casa, mas não temos tempo para nos reunir. Todo mundo aqui trabalha e tem família” (aluna); [Professora tentando “confortar” uma aluna do Proeja e influenciá-la no sentido de não desistir do curso]: “Não se preocupe. Se alguém disser para você desistir, não desista, porque você é o perfil do Proeja. O aluno do Proeja é assim com um pouco menos de capacidade mesmo”; “Não sei o que fazer com esses alunos do Proeja, mesmo simplificando, eles não conseguem. Como é que fica o currículo se eles não conseguem atingir o conhecimento daquele ano?” (pergunta do professor para esta pesquisadora); “Acho muito difícil esses alunos do Proeja, mas teve um dia que a minha melhor aula foi a que eu dei no Proeja, porque eu resolvi fazer as contas com os alunos a partir do trabalho de uma aluna na sala que vende doces. Fiz as contas utilizando exemplos do trabalho dela: compra do açúcar, o preço... Todos os alunos prestaram atenção e, naquele dia, a minha aula com o Proeja foi melhor do que com as turmas do dia [cursos técnicos que não são da modalidade de jovens e adultos]” (professor); “Não digo que temos o Proeja aqui, porque nunca fizemos Proeja. Nosso currículo não é de Proeja. É o currículo do integrado “regular” com o nome do Proeja no lugar” (membro do Núcleo de Gestão Pedagógica); “Esse Proeja aí é muito difícil, viu. Muitos professores não querem trabalhar com isso” (coordenador do Curso Técnico em Administração); “Eu acredito e luto pela Educação de Jovens e Adultos, mas eu preciso saber por quem lutar” (professora

em momento de conversa com alunos de uma turma com alto índice de evasão); “A questão é que os alunos utilizam o discurso de coitadinhos. A discussão do Proeja não pode ser por aí” (discurso semelhante em diferentes palavras por membro do Núcleo de Gestão Pedagógica, outra técnica-administrativa do ensino e uma professora); “Que eles são um público diferente, nós já sabemos. Nós queremos é saber como fazer eles aprenderem. Tem quase quatro anos que eu estou ‘só’ experimentando todos os anos. Só fico tentando” (professora de uma das disciplinas da “área técnica”).

Para entendermos o que seria o Proeja, *consideramos* que é necessário situar alguns fatos sobre a Educação de Jovens e Adultos enquanto modalidade de ensino da educação básica no contexto brasileiro até o advento desse Programa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia com porcentagens mínimas de vagas delimitadas em regulamentações federais.

1.2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) E O PROEJA

1.2.1 A EJA (e o Proeja) no cenário nacional

De acordo com Porcaro (2009) e Camboim e Marchand (2010), no período da *Colônia*, a educação destinada à população adulta no País não era sistematizada e abrangia um caráter mais voltado para a doutrinação religiosa. Contudo, no *Brasil-Império*, algumas reformas educacionais ocorreram a partir da constatação da necessidade de oferecimento do ensino noturno para os adultos analfabetos.

Segundo Camboim e Marchand (2010), em 1824, foi criada a primeira Constituição brasileira, sob a influência europeia, preconizando o direito à instrução primária para todos os cidadãos, porém, a interpretação da Lei concedeu esse direito apenas às crianças. Somente décadas depois, em 1876,

conforme Porcaro (2009), foi produzido um documento que relatava sobre os 200 mil alunos que frequentavam as aulas noturnas (sendo essa a única forma de educação de adultos no País).

Com a Constituição Federal de 1891, de acordo com Camboim e Marchand (2010), no período republicano, ainda que a União estivesse mais presente, não incidiram grandes avanços nessa modalidade da educação (fato revelado pelo número elevado de pessoas que eram proibidas de votar por serem analfabetas).

No entanto, segundo Porcaro (2009), com o desenvolvimento industrial (início do século XX), ocorreu um processo de valorização da educação de adultos, ainda que de maneira lenta, atrelado à valorização das técnicas de produção e da aquisição da leitura; à identificação da escrita como instrumento de ascensão social e de progresso do País; e à representação da alfabetização como fator de ampliação da base de votos.

Ainda assim, Camboim e Marchand (2010) afirmam que até 1920 não foram criadas políticas educacionais específicas para jovens e adultos, mas surgiram alguns movimentos da população (incluindo educadores) no sentido de reivindicar a ampliação das escolas e a melhoria da qualidade, apontando-se os índices irrisórios de alfabetização. Dessa maneira, a Revolução de 1930 foi um marco na reformulação do papel do Estado e na reafirmação da nação como um todo, refletindo essa afirmação na Constituição de 1934 com um Plano Nacional de Educação (PNE), que seria fixado, coordenado e fiscalizado pelo governo federal.

De acordo com Porcaro (2009) e Camboim e Marchand (2010), considerando-se os altos índices de analfabetos, na década de 1940, a educação de jovens e adultos foi percebida como um problema da política nacional; e, nessa perspectiva, foi criado um fundo específico destinado à população adulta analfabeta, o Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), para a realização de programa progressivo da educação primária (incluindo o Ensino Supletivo).

Em 1945, no contexto do final da “ditadura Vargas”, foi criada a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), quando foi solicitado aos países integrantes que os adultos fossem alfabetizados. Nesse

sentido, em 1947, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) lançou a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (Cea) visando a alfabetizar e aprofundar o trabalho educativo com a capacitação profissional (PORCARO, 2009); (CAMBOIM; MARCHAND, 2010).

Naquela ocasião, a Associação de Professores do Ensino Noturno e o Departamento de Educação prepararam o *1º Congresso Nacional de Educação de Adultos*, que ocasionou muitas críticas ao método de alfabetização para adultos utilizado na Cea: as condições precárias de funcionamento das aulas; a *baixa* frequência e o *baixo* aproveitamento dos alunos; a inadequação do programa e do material didático para a especificidade dos adultos; e a má remuneração dos professores (PORCARO, 2009).

Conforme Camboim e Marchand (2010), na década de 1950, surgiram algumas campanhas para a educação de adultos que priorizaram a queda do índice de analfabetismo. No entanto, foram campanhas de curta duração que não incorreram em uma política de permanência dessa modalidade educacional. Assim, em 1958, foi realizado o *2º Congresso Nacional de Educação de Adultos*, objetivando avaliar as ações realizadas até então e propor outras, considerando-se as críticas às campanhas (o caráter “superficial” da aprendizagem, os curtos períodos e os métodos inadequados para os adultos).

Segundo Porcaro (2009) e Camboim e Marchand (2010), no fim da década de 1950 e início da década de 1960, Paulo Freire surgiu como uma referência para uma nova pedagogia de alfabetização de adultos, preconizando uma relação entre a problemática educacional e a social e um entendimento de que o analfabetismo identificado outrora como causa da pobreza, a partir de então, era apontado como efeito da pobreza gerada em uma estrutura não igualitária. Nesse entendimento, a alfabetização, além de uma simples decodificação de letras, era defendida como um ato criador de conhecimento e um ato político.

Entre 1959 e 1964, vários movimentos e campanhas ocorreram no País, entre os quais: Movimento de Educação de Base (CNBB, 1961), Movimento de Cultura Popular do Recife, Centros Populares de Cultura (UNE) e Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura (baseado na proposta de

Paulo Freire, em 1963). Contudo, com o Golpe Militar, em 1964, esse trabalho de alfabetização de Freire foi interrompido, porque a proposta desse educador era vista como uma ameaça ao que estava estabelecido (PORCARO, 2009); (CAMBOIM; MARCHAND, 2010).

Em 1967, surgiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), com objetivo de findar o analfabetismo no País, voltado para o público de 15 a 30 anos de idade. Todavia, atendendo aos objetivos políticos dos governos militares, percebia-se uma intenção de alfabetização funcional com aquisição de técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo, bem distante da crítica e da problematização proposta por Paulo Freire. Ainda assim, outros grupos realizaram movimentos paralelos ao Mobral, incitando maior liberdade criativa.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 5.692/71 continha um capítulo específico para a EJA com apontamentos concernentes à necessidade de regulamentação do Ensino Supletivo (em um contexto de período militar). A LDB limitou o dever do Estado em ofertar o Ensino Fundamental para todos na faixa etária dos sete aos 14 anos de idade, contudo, afirmou também a Educação de Jovens e Adultos como direito de cidadania.

Nesse entendimento, em 1974, foram criados vários “Centros de Estudos Supletivos” no País, porém, com aspectos que foram identificados depois como possíveis influências nos altos índices de evasão desses cursos: “não exigência da frequência dos alunos; formação rápida para ingresso no mercado de trabalho; pouco apoio político; e recursos financeiros incipientes” (PORCARO, 2009); (CAMBOIM; MARCHAND, 2010).

Na década de 1980, com o fim dos governos militares, algumas experiências paralelas de alfabetização (mais críticas) foram fortalecidas e, assim, surgiram projetos de pós-alfabetização, objetivando o aprofundamento da linguagem escrita e das operações matemáticas básicas. Nesse sentido, em 1985, o Mobral foi extinto e surgiu a Fundação Educar, que, ao invés de executar novos projetos, apoiou financeiramente as iniciativas paralelas existentes.

Várias pesquisas foram difundidas, nessa década, concernentes aos reflexos positivos da língua escrita na alfabetização de adultos; e, em 1988, foi

promulgada a nova Constituição Federal, ampliando e garantindo os deveres do Estado em relação à EJA, na prerrogativa do ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos (independentemente da idade) (PORCARO, 2009); (CAMBOIM; MARCHAND, 2010).

No entanto, segundo Camboim e Marchand (2010), em 1990, no governo do presidente Fernando Collor, a EJA perdeu espaço, pois a Fundação Educar foi extinta, a União afastou-se das atividades da EJA e entregou as responsabilidades relativas a essa modalidade aos estados e aos municípios.

Em 1996, a “nova” Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 ratificou o ensino na EJA como modalidade da educação embasada nos direitos da população jovem e adulta ao ensino básico adequado às suas peculiaridades e no dever do poder público de ofertar essa modalidade (gratuitamente), em formato de cursos e de exames supletivos.

Essa Lei diminuiu a idade mínima da oferta da EJA: 15 anos de idade para o Ensino Fundamental; e 18 anos para o Ensino Médio. Além disso, esse documento rompeu com a distinção entre ensino regular e ensino supletivo, integrou a EJA ao ensino básico regular e mudou a nomenclatura “Ensino Supletivo” para “Educação de Jovens e Adultos” (PORCARO, 2009); (CAMBOIM; MARCHAND, 2010).

De acordo com Porcaro (2009), vários movimentos ocorreram no Brasil a partir das organizações dos Fóruns Estaduais de EJA, e, em 1996, o MEC instituiu uma Comissão Nacional de EJA para fortalecer essas mobilizações. Contudo, segundo Camboim e Marchand (2010), apesar de ter sido criado, com o Decreto nº 2.208/97, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef) e de ter ocorrido uma reforma da Educação Profissional, o Decreto ensejou um retrocesso na especificidade da EJA (a modalidade não foi considerada dentro dos cálculos para os alunos do Ensino Fundamental das redes municipais e estaduais). Dessa maneira, apesar do destaque à Educação Profissional na Lei, essa foi refletida em cursos rápidos para a formação profissional dos estudantes da EJA (distantes da idealização da “formação plena” proposta anteriormente para os jovens e os adultos).

Considerando-se as influências do âmbito internacional, conforme Paiva (2009), identificam-se a *Declaração de Educação Básica para Todos* (crianças, jovens e adultos), na Tailândia, em 1990, e a V Conferência de Educação de Adultos (Confintea), na Alemanha, em 1997, que, com a *Declaração de Hamburgo* e a *Agenda para o futuro*, afirmou a grande presença dos jovens dentro da modalidade de educação de adultos, corroborando a nova nomenclatura: “educação de jovens e adultos”.

Contudo, no Brasil, em 1997, a opção político-ideológica diferenciava da composição das nações que compareceram à V Confintea, afirmando que a educação de adultos era um *desvio* ocasionado pelo fracasso do Ensino Fundamental para as crianças e, sendo assim, depois da correção “desse fracasso”, não haveria necessidade dessa modalidade na educação (PAIVA, 2009).

Em 1997, foram criados o Programa de Alfabetização Solidária, visando à redução do analfabetismo regional com uma proposta de alfabetização inicial (com duração de cinco meses) e outros programas federais para formação de jovens e adultos com baixa renda e baixa escolaridade: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) e o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (Planfor) (CAMBOIM; MARCHAND, 2010).

Conforme Porcaro (2009), em 1997, a Unesco convocou as Secretarias Estaduais de Educação, as Secretarias Municipais de Educação, as Universidades e as Organizações Não Governamentais (ONGs) para a elaboração de um documento nacional com princípios, compromissos e planos de ação para a EJA. Desde então, a história dessa modalidade começou a ser registrada no Boletim da Ação Educativa, sendo este socializado em Fóruns e em audiências do Conselho Nacional de Educação.

No ano posterior (1998), foram implementados os fóruns estaduais em Minas Gerais, Parnaíba e Rio Grande do Norte e, em seguida, foi realizado o encontro nessa área em Curitiba (Paraná), patrocinado pela Unesco e, a partir deste, uma série de outros encontros nacionais de EJA foram propagados pelo País. Assim, em 1999, foi realizado o *I Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos*

– (Eneja), no Rio de Janeiro, com a presença dos Fóruns Estaduais dos estados de Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo, Rio Grande do Sul e São Paulo (PORCARO, 2009).

Camboim e Marchand (2010, p. 26) analisaram o Parecer do CNE/CEB¹⁵ nº 11/2000 e identificaram três funções para a EJA:

reparadora – restauração de um direito negado e reconhecimento da igualdade ontológica; equalizadora – reentrada no sistema educacional dos alunos que tiveram trajetórias escolares que dificultaram a atualização dos conhecimentos e das habilidades e assim necessitam trocar experiências e ter acesso a novas formas de trabalho e cultura; qualificadora – educação permanente com potencial de desenvolvimento de trabalhos educativos que podem ser desenvolvidos em espaços escolares ou não (Grifo nosso).

Assim, esse Parecer afirma que o *perfil dos estudantes da EJA é diferente* dos alunos que frequentam os cursos regulares, demonstrando a necessidade de projetos pedagógicos específicos, diferentes condições para o acesso e para a permanência na escola, bem como a validação da experiência extraescolar com possibilidade da progressão dos estudos mediante a verificação da aprendizagem.

Quanto ao Ensino Médio, essa legislação enfatizou a relação entre essa última etapa da educação básica com a educação profissional de nível técnico, podendo esta ser realizada de modo concomitante ou sequencial. Nesse contexto, a EJA foi identificada como uma modalidade permanente de educação.

A primeira década de 2000 revelou um aumento crescente da participação de Fóruns Estaduais em Encontros Nacionais para discussão da EJA, como interlocutores dessa modalidade no cenário nacional: 2000, II Eneja, na Paraíba, com a participação de 8 Fóruns; 2001, III Eneja, com 10 Fóruns; 2002, IV Eneja, em Minas Gerais, com 12 Fóruns; 2003, V Eneja, em Mato Grosso, participando 17 Fóruns; 2004, VI Eneja, no Rio Grande do Sul, com 22 Fóruns; 2005, VII Eneja, no Distrito Federal, com 24 Fóruns; 2006, VIII Eneja, em Pernambuco, com a participação de 26 Fóruns. Em âmbito internacional, no ano 2009, a VI

¹⁵ Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Básica.

Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confitea) ocorreu no Brasil, no estado do Pará.

Segundo Paiva (2009), a partir de 2003, novos cenários começaram a se delinear para a EJA, com o advento de um governo popular que recolocou a centralidade da educação de jovens e adultos como prioridade política. De acordo com Camboim e Marchand (2010), em 2003, o Ministério da Educação (MEC) anunciou que a alfabetização de jovens e adultos seria uma prioridade no governo federal; nesse sentido, foi lançado o Programa Brasil Alfabetizado e outras iniciativas, tais como: Projeto Escola de Fábrica, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem) e o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos (Proeja).

O Decreto nº 5.154/2004 revogou o Decreto nº 2.208/97 do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, que determinava a separação entre a educação profissional técnica de nível médio e a formação básica geral, contribuindo para o aumento de cursos rápidos de formação profissional para jovens e adultos. Ou seja, o Decreto nº 5.154/2004 permitia a integração entre o Ensino Médio e a educação profissional técnica de nível médio.

No ano seguinte, foi promulgado o Decreto nº 5.478/2005, instituindo o Proeja (*Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos*), no âmbito restrito das instituições federais vinculadas à educação profissional, implementando-se a educação profissional integrada à educação básica para jovens e adultos, com carga horária máxima de 1.600 horas para a formação inicial e continuada de trabalhadores, e de 2.400 horas para o Ensino Médio integrado. No entanto, esse programa não foi bem aceito em alguns Centros Federais de Educação Tecnológica por motivos, entre outros, tais como restrição de carga horária e número de vagas (CAMBOIM; MARCHAND, 2010).

Nesse contexto, um grupo de trabalho foi incumbido da responsabilidade de criar um documento com concepções, princípios e diretrizes para que esse programa pudesse se tornar uma política pública. A partir da elaboração desse *Documento-Base*, o Decreto nº 5.840/2006 mudou o significado da sigla Proeja para

Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos [grifos nossos].

A partir disso, ainda que um dos objetivos do Proeja seja oferecer oportunidades na última etapa da educação básica (Ensino Médio) para alunos que já concluíram o Ensino Fundamental, com o novo Decreto, o Proeja foi ampliado para as instituições públicas estaduais e municipais e para as entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional, articulando cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores com o ensino fundamental na modalidade EJA.

Considerando-se especificamente a questão do Ensino Médio, em 2003, conforme o Documento-Base do Proeja (BRASIL, 2009), 23 milhões de pessoas no Brasil possuíam 11 anos de estudo (conclusão do Ensino Médio) e isso representava apenas 13% da população. O documento aponta ainda a diversidade geracional dentro da EJA por causa da presença marcante dos jovens e a consequente necessidade de *refletir sobre os sentidos da juventude* e seus direitos dentro das classes de jovens e adultos.

Esse documento traz em seu bojo argumentos quanto à constituição do Proeja na Rede Federal a partir da confirmação da ausência de alunos com *perfil típico dos encontrados na EJA* e a necessidade de promover a inclusão desses alunos na educação profissional e tecnológica. Assim, “o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, convida a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica para atuar como referência na oferta do Ensino Médio integrado à educação profissional na modalidade EJA” (BRASIL, 2009, p. 34).

Nesse intuito, os princípios que consolidam o que é prescrito para o Proeja são:

O primeiro diz respeito ao papel e ao compromisso que entidades públicas integrantes dos sistemas educacionais têm com a inclusão da população em suas ofertas educacionais [...]. O segundo [...] consiste na inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos. Assume-se [...] a perspectiva da educação como direito [...]. A ampliação do direito à educação, pela universalização do ensino médio constitui o terceiro princípio, face à compreensão de que a formação humana não se faz em tempos curtos, exigindo períodos mais alongados, que consolidem saberes, a produção humana, suas linguagens e formas de expressão para viver e transformar o mundo [...]. O quarto princípio compreende o trabalho como princípio educativo [...]. O quinto princípio define a

pesquisa como fundamento da formação do sujeito [...] como modo de produzir conhecimento e fazer avançar a compreensão da realidade, além de contribuir para a construção da autonomia [...]. O sexto princípio considera as condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais. Nesse sentido, outras categorias para além da de “trabalhadores”, devem ser consideradas (BRASIL, 2009, p. 37-38).

Além desses princípios, o Documento-Base explicita os fundamentos político-pedagógicos das organizações curriculares no Proeja:

A integração curricular visando à qualificação social e profissional articulada à elevação da escolaridade, construída a partir de um processo democrático e participativo de discussão coletiva; a escola formadora de sujeitos articulada a um projeto coletivo de emancipação humana; a valorização dos diferentes saberes no processo educativo; a compreensão e consideração dos tempos e espaços de formação dos sujeitos da aprendizagem; a escola vinculada à realidade dos sujeitos; a autonomia e colaboração entre os sujeitos e o sistema nacional de ensino; o trabalho como princípio educativo (BRASIL, 2009, p. 47).

Ainda assim, conforme o documento da SETEC/MEC (2009, p. 48), a organização curricular não é algo pronto, contudo, um processo constante de construção coletiva e, especificamente, na EJA há possibilidades de “superação de modelos curriculares tradicionais, rígidos e disciplinares”, considerando-se que os modelos curriculares e as metodologias podem ser (des)construídas ao contextualizar a realidade dos alunos e a *ressignificação de seu cotidiano*. Desse modo, essa *concepção permite a abordagem de conteúdos e práticas inter e transdisciplinares, a utilização de metodologias dinâmicas, promovendo a valorização dos saberes adquiridos em espaços de educação não formal, além do respeito à diversidade*.

1.2.2 A EJA (e o Proeja) no Ifes

Freitas (2010) afirma que alguns registros de matrículas entre os anos 1918 e 1932, na Escola de Aprendizes Artífices (no estado do Espírito Santo), demonstravam a presença de alunos adultos com idade de até 32 anos – em cursos que objetivavam a formação profissional e oportunizavam a conclusão do

ensino primário. No entanto, na especificidade da EJA, concernente ao Ifes, não ocorreram muitos avanços até a década de 1990.

De qualquer maneira, no Ifes e em alguns outros estados que ofertam educação profissional da rede federal, foram experimentadas algumas tentativas depois da afirmação do *Plano Nacional de Educação* (1998), que continha, em seu cerne, algumas propostas para a educação de jovens e adultos. Ou seja, ocorreram tentativas nessa modalidade antes da institucionalização do Proeja.

Nesse sentido, em 2001, o Ensino Médio para Jovens e Adultos Trabalhadores (Emjat) foi criado no Ifes. Contudo, considerando-se o cenário nacional da época em decorrência da vigência do Decreto nº 2.208/97 – que separava o ensino propedêutico da formação técnica –, o Emjat, em sua primeira fase, reiterava essa separação.

Em 2003, o Emjat passou por uma mudança curricular em uma tentativa de articular as disciplinas de “formação geral” e as disciplinas da “área técnica” em um projeto só com “temas geradores”, em um contexto nacional de criação, no mesmo ano, do Fórum Nacional de Educação Profissional e Tecnológica e de publicação da Proposta de Políticas Públicas para a Educação Tecnológica (no ano seguinte).

O Decreto nº 5.154/2004 demarcou a possibilidade de integração entre as modalidades da Educação Profissional e da Educação de Jovens e Adultos, além da integração do Ensino Médio propedêutico à formação técnica. Nesse ano, especificamente no Espírito Santo, 70% dos alunos que buscavam o Emjat tinham mais de 22 anos de idade (principalmente entre 22 e 30 anos); eram todos provenientes do ensino público e quase um terço já tinha concluído o Ensino Médio, contudo, alguns dos formados nessa etapa da educação básica ainda recorriam ao Emjat como maior possibilidade de trabalho ou de preparação para a universidade (FREITAS, 2010).

A partir do segundo semestre de 2005, o Emjat não recebeu novas matrículas (mas os alunos que iniciaram essa modalidade puderam concluir o curso, sendo a finalização desse até o primeiro semestre de 2007), em razão do início do Proeja no Cefetes – com organização curricular formada a partir da junção dos

dois projetos pedagógicos existentes na Coordenadoria do Emjat, pois o prazo para início de funcionamento do Proeja era demasiadamente curto.

Nesse período de transição do Emjat para o início do Proeja no Ifes, foram ofertados os seguintes cursos técnicos integrados ao Ensino Médio para Jovens e Adultos: Construção de Edifícios; Metalurgia e Materiais; e Segurança do Trabalho, no *campus* Vitória; Segurança do Trabalho, no *campus* Colatina; Automação Industrial e Informática, no *campus* Serra. Todos esses cursos tinham quatro anos de duração divididos em oito semestres.

No cenário nacional, o governo lançou, ainda em 2005, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem): Educação, Qualificação e Ação Comunitária, sendo incorporado a programas já existentes e subdividido em: ProJovem Adolescente, ProJovem Urbano, ProJovem Campo e ProJovem Trabalhador, em 2007. Nesse movimento, o Emjat foi reconfigurado e fortalecido com a mudança de nome a partir do Decreto nº 5.478/2005: *Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja)*.

No entanto, o Decreto nº 5.840/2006 ampliou o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), revogou o anterior e “obrigou” as instituições federais de educação tecnológica a implantarem cursos e programas regulares do Proeja até o ano de 2007. Com o novo Decreto, de acordo com Freitas (2010), no Espírito Santo, em 2006, cresceu a procura dos alunos mais novos dentro da faixa etária de estudantes percebida até então como proeminente em 2004 na EJA (18 a 30 anos de idade). Muitos desses alunos já tinham concluído o Ensino Médio ou estavam cursando essa etapa; além disso, alguns estudantes eram provenientes do sistema privado de ensino (aproximadamente 40% em alguns dos cursos ofertados pelo Ifes).

A organização inicial do Proeja foi demarcada pelo processo vivido pelo Emjat quanto à separação entre *educação propedêutica e educação profissional* (2 anos para cada uma dessas). Por esse e outros motivos, Freitas (2010, p. 73) defende que a integração entre essas “áreas” tem sido o maior desafio no Ifes,

que, embora tenha vivido a experiência do Emjat e de alguns IFs também terem experimentado tentativas de implementação dessa modalidade antes da obrigatoriedade advinda do Proeja, “há uma sensação de invasão por parte de alguns professores e alunos, como se o espaço do Ifes não fosse feito para abrigar ‘esse tipo de aluno’”.

Em 2010, a partir de grupo de pesquisa da Ufes-Ifes, três cursos (Edificações, Segurança do Trabalho e Metalurgia) iniciaram com um novo projeto pedagógico e com proposição de uma discussão sobre a grade curricular e o que é valorizado historicamente ao se refletir sobre o “currículo”; e o acesso e a permanência de estudantes em turmas com evasão.

Nesse mesmo ano, o *campus* Venda Nova do Imigrante iniciou suas atividades em pleno funcionamento dos três turnos, sendo que o matutino e o vespertino ofertavam/ofertam dois cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio (Administração e Agroindústria) e o noturno possuía/possui possibilidades diferenciadas: cursos técnicos de Administração e de Agroindústria concomitantes ao Ensino Médio e o curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio na modalidade de educação de jovens e adultos (Proeja).

1.2.3 O Proeja no *campus* Venda Nova do Imigrante

Em conversa com servidores técnicos-administrativos (do ensino), *solicitamos* que narrassem individualmente, em momentos distintos, um pouco da história do Proeja no *campus*. Nesse sentido, o Diretor Geral salientou a necessidade desse programa em uma região onde há pessoas adultas que tiveram poucas oportunidades de dar prosseguimento aos estudos, sendo assim fundamental iniciar o funcionamento do *campus* com a oferta da modalidade de EJA: “Nesses dois segmentos, eu na verdade forcei a barra para que começássemos o Proeja [...]. Eu desde o início disse: “Vamos montar o Proeja porque eu sempre imaginei que é uma forma de um resgate de uma dívida que temos com a população que não teve chance de estudar. Muita gente queria ter continuado a estudar e não

teve chance. Eu saí daqui com doze anos para estudar. Se não tivesse saído daqui não teria estudado. Seria um agricultor, com toda certeza, porque não teria oportunidade. Não tinha como fazer mais nada na época. Então, vamos fazer Proeja. Acho que é importante”.

De acordo com a Diretora de ensino, as decisões quanto às modalidades a serem ofertadas no *campus* Venda Nova do Imigrante foram tomadas pela reitoria do Cefetes (atual Ifes), anterior ao pleno funcionamento das atividades no *campus*. A entrevistada acrescentou ainda que a escolha das matrizes curriculares foi feita por alguns professores de outros *campi* a partir dos planos de cursos já existentes e ratificou a necessidade, contudo a inviabilidade naquela ocasião, de discussão na especificidade da EJA no *campus*: “Quando nós pegamos a tarefa de implantar o *campus* Venda Nova do Imigrante o pessoal da reitoria/diretoria do Cefetes já tinha feito um estudo sobre a possibilidade de cursos para cá. A gente não chegou aqui sem saber de onde tirar não. [...] Desde o início já tinha o Proeja. Não foi uma escolha minha. Já estava delineado que teria que ter Proeja [...], que teria técnico integrado de 4 anos e concomitante. [...] E aí como montar esses projetos de curso? Montei uma comissão de professores do *campus* Linhares e do *campus* Colatina que já tinham Administração. A gente se reunia na reitoria onde traçamos mais ou menos o perfil do curso de Administração. Alegre oferece Proeja. Então, o pessoal que veio nos ajudar já trouxe um projeto. Só que em Alegre oferece em 3 anos. Alegre tem ônibus. Eles pegam o aluno na porta de casa. A aula começa às 18h00 e termina 23h00. E o ônibus leva na porta de casa. [...] Eu queria entender como é que faz em 3 anos um curso com uma carga horária tão grande, porque eles têm a mesma carga horária. Cabe, sim, se começar mais cedo e terminar mais cedo¹⁶ [...]. As pessoas da comissão ficaram preocupadas. ‘Para esse conteúdo, precisa disso’. Isso foi muito bem pensado. O Proeja foi mais assim a junção do que já tinha. O que a gente trabalhou na matriz do Proeja foi mais carga horária. Essa disciplina tem que ter tantas, e essa outra tantas, para fechar e dar 2400 horas. E só. Não teve estudo de como deveria ser a didática do Proeja. Desde o início a gente sabia que tinha essa necessidade, mas você entra sem nenhum

¹⁶ O turno noturno no *campus* Venda Nova do Imigrante se inicia às 18h40 e termina às 22h10 (com 10 minutos de intervalo)

professor efetivo, um único pedagogo [técnica em assuntos educacionais, com formação em pedagogia], e aí ficou complicado pensar o Proeja”.

Considerando-se as vivências do primeiro ano de funcionamento do *campus* com a primeira turma de Proeja, a Técnica em Assuntos Educacionais, Pedagoga de formação, na função de Coordenadora Geral de Ensino até meados de 2013, contou um pouco sobre a dificuldade de acompanhar os cursos ofertados no turno noturno (entre os quais a modalidade EJA), pois no primeiro ano de funcionamento apenas essa servidora compunha a Gestão Pedagógica, atuando diretamente com os turnos matutino e vespertino: “Fiquei um ano sozinha. Manhã, tarde e noite. No horário da noite alguns dias trabalhava até às 19h para receber os alunos do Proeja que exigiam um pouco mais da gente. Em maio ou junho [2010], tive uma sorte muito grande. Chegou uma Assistente Social. Fantástica. Excelente profissional. Então, a gente fez uma parceria. Trabalhamos em conjunto direto. Então, ela ficava mais dias a noite. Eu passei a ficar no dia mesmo e ela ficava dois dias direto. Dois ou três. Porque o que acontecia com o turno da noite? Ficavam sozinhos. Não tinha ninguém. Dia que essa Assistente Social não estava, e nem eu, tinha outra pessoa que ficava que não era Assistente de Aluno. Era Assistente Administrativo. Aliás, nos dois primeiros meses não tinha ninguém. Era eles por eles. [...] Era professor e aluno. Por um bom tempo eles ficavam sozinhos [...]. Os alunos reclamavam muito. Eles reclamavam porque eles queriam atenção especial. Eu mesma recebia muitas críticas porque eles diziam que eu não dava atenção para eles. ‘Mas porque você fica de dia e não fica de noite’? Eles tinham dificuldade, mesmo sendo adultos, de entender por que eu não estava a noite. Se eu estava de dia teria que estar à noite também. Então, eu recebi muitas reclamações. Muitas críticas. Por isso que, quando a Assistente Social chegou, as críticas em relação a mim diminuíram porque eles começaram a se sentir mais acolhidos, porque eles se sentiam alijados. A escola não dava a atenção devida a eles. Nem a eles nem às turmas do concomitante. Eles passaram a ter essa atenção a partir de março de 2011. O ano de 2010, todinho, eles passaram sozinhos”.

Interessante notar que *nós não direcionamos* as perguntas sobre currículo e/ou formação de professores, durante a escuta das narrativas individuais concernentes à história do Proeja no *campus*, mas *percebemos*, a partir do

resgaste das memórias contadas, predominantemente, elementos que *nos* movem no campo curricular em relação à dimensão da “formação ‘de’ professores”.

Ouvimos muitas expressões, tais como: “o quê trabalhar no Proeja?”, “rejeição dos professores ao Proeja por falta de formação específica”, “conteúdos e cargas horárias”, “ementas”, “plano/projeto de curso”, “currículo em níveis”, “planejamento de aulas para o Proeja”, “relacionar experiências do aluno com conteúdo”, “trazer os conhecimentos do aluno”, “capacitação de professores”, elementos que se relacionam com a organização curricular (disciplinas), as tentativas ou o apontamento da necessidade de “formação de professores” em diferentes momentos.

Assim, o Diretor Geral e a Coordenadora Geral de Ensino narraram um pouco das vivências iniciais no Proeja salientando-se no discurso de ambos as relações dos professores em relação a essa modalidade: “[...] foi uma loucura porque os professores chegavam e não tinham a mínima ideia do que era Proeja. [...] O Proeja a gente sabe que vai receber pessoas com certeza afastadas da escola, pessoas com certa idade. [...] Os professores não estavam preparados para dar aula para o Proeja. Talvez seja essa a maior dificuldade que tivemos. [...] O principal é montar um grupo de pessoas com cabeça voltada para o curso do Proeja. Ele tem que entender o que é o aluno do Proeja. [...] Ele não pode achar que está dando aula para o Ensino Médio regular. O público é diferente. As experiências são outras. O foco que vai trabalhar [no Proeja] é outro. Então, se não preparar o professor para isso vamos continuar tendo dificuldade. [...] Nossos desafios pela frente: um é preparar os professores para dar esse curso [...] (DIRETOR GERAL).

Concernente às vivências dos docentes no início do Proeja no *campus*, a Coordenadora Geral de Ensino até meados do ano de 2013, afirmou: “Bom, vou dizer do professor. Foi perceptível. De cara, uma rejeição para dar aula no Proeja. Mas não era rejeição por maldade. Era dificuldade por não saber: ‘Eu não sei trabalhar. Eu não consigo entender. Como é que eu vou olhar com olhar diferente para desenvolver o meu conteúdo? A vida inteira eu trabalhei assim. Como é que eu vou trabalhar com esses alunos de forma diferente? Eu tenho que trabalhar a mesma coisa que eu trabalhei de manhã. Eles são da turma de

Administração. Eu quero trabalhar o mesmo conteúdo, do mesmo jeito'. Eu sentia assim: uma resistência imensa. Mas era muito mais por uma questão de defesa por não conseguir desenvolver o trabalho. Então, a gente chegava para conversar. [...] Aqueles que tinham mais ansiedade e medo de demonstrar a dificuldade diziam: "Não. Está tudo bem. Está tudo ótimo". Não estava nada ótimo. Ou o professor tratava os alunos dando o mínimo, dando quase nada, deixava passar porque aí ninguém reclamava. [...] Ou o professor queria trabalhar aquele conteúdo no mesmo nível. Mas, no meio disso tudo tivemos professores que tiveram a sacada realmente, e a experiência de trabalhar seguindo as orientações todas: "Não faça transposição desse conteúdo para outro plano. Vamos fazer outro plano. Vamos trabalhar com outras metodologias diferentes: o exercício do aluno do Proeja não era exercício para casa que era dado para o menino de 14 anos que acabava de chegar, mas era feito na sala para apoiar naquilo que o aluno sabe, com o próprio colega da sala que pode ajudar". Os alunos aprendiam muito. Conseguíamos em [algumas] disciplinas: [...]. Mas os professores deixavam claro: "Não gosto de trabalhar com o Proeja. Não sei trabalhar com o Proeja". Mas ele conseguia trabalhar com o Proeja e não era fácil não. Foi muito difícil. Chegamos a fazer reuniões separadas com esses professores. Teve um crescimento muito grande, mas não foi fácil não, tá? Foi muito difícil. Eu penei. Os professores pensaram no trabalho junto ao Proeja, mas eu penei também, e os alunos reclamavam muito".

Em consonância com a narrativa da Coordenadora Geral de Ensino, ocorreram várias rejeições dos docentes em relação ao Proeja, principalmente devido à "dificuldade" em lidar com uma modalidade que requer *utilização de várias metodologias em um espaço de trabalho mais tradicional, tecnicista* e que considera um padrão já estabelecido nos processos das vivências curriculares.

Desse modo, o Técnico em Assuntos Educacionais, com formação em Pedagogia, que atuou como Coordenador do Núcleo de Gestão Pedagógica até o início de 2014, narrou também um pouco sobre as vivências no Proeja desde sua entrada no *campus* em 2011 e as suas tentativas em relação a uma formação de professores sobre o Proeja: "Na minha chegada [em 2011], como a escola tinha que atender os três turnos, ficou definido que eu atenderia algumas turmas da tarde e algumas turmas da noite. Entre as turmas do noturno, a gente

tinha duas turmas de Proeja: uma que já estava no segundo ano e uma no início, no primeiro ano. Turmas denominadas: N1 e N5. Comecei a fazer o acompanhamento dessas turmas, propostas de discussão com os professores sobre a concepção do que é o Proeja, mas, logo quando eu assumi a turma, eu fiz uma proposta de reuniões quinzenais com o grupo [de professores] do Proeja para discutir um pouco o perfil da turma, discutir um pouco o projeto e as propostas estratégicas de atuação na turma. No entanto, eu logo percebi que o formato que eu havia proposto para reunião com o grupo de professores que trabalhavam no Proeja teria que ser repensado porque, nas primeiras reuniões, a reunião virou o ‘muro das lamentações’, porque todo mundo ia reclamar da turma, reclamar dos alunos e a gente não conseguia avançar para as propostas. A gente ficava no nível das reclamações. Primeira, segunda, terceira reunião... E eu entendi que aquele formato deveria ser repensado porque a gente não conseguia avançar. Quando eu fiz essa leitura e compartilhei com o grupo que a gente precisaria parar um pouco e respirar, fazer uma nova proposta, eu não consegui mais. Eu perdi essa demarcação política e não consegui retomá-la. Esse espaço, que, mesmo sendo do “muro das lamentações”, se configurava como um espaço importante de diálogo do Proeja, mesmo que fosse uma demarcação política de *espaçotempo*. Eu fiz uma leitura que eu entendo que foi correta: que deveria repensar os rumos das reuniões, mas fiz uma proposta que hoje eu entendo que não foi adequada. Uma vez que eu parei a reunião, eu não consegui retomá-la mais. E aí eu comecei a refletir muito por que que a gente não conseguia avançar nas discussões sobre propostas estratégicas de acompanhamento das turmas do Proeja”.

Assim, *entendemos* com esse profissional que seria necessário conversar sobre a temática com os professores, contudo, fazer uma tentativa de uma proposta de “formação de professores” que tentasse extrapolar o “muro das lamentações” e em uma perspectiva onde fosse estabelecido realmente um espaço para essa discussão que nem sempre foi bem-vinda no *campus*. Além do exposto, o Coordenador do Núcleo de Gestão Pedagógica enfatizou que seria imprescindível discutir o próprio projeto do Proeja, a ementa, a matriz curricular, tendo em vista que esse plano de curso é praticamente o mesmo do curso técnico em Administração integrado ao Ensino Médio que não é da modalidade

EJA: “Eu entendi que o problema estava exatamente na gênese, no conceber o projeto do Proeja. Quando a gente lê o primeiro projeto do Proeja, é nítido que o projeto é idêntico às turmas da manhã e da tarde. Como uma modalidade de ensino terá sucesso enquanto uma modalidade de ensino que é o Proeja, se ela foi concebida como uma turma regular do diurno, se o projeto é idêntico? Então, eu comecei a perceber que o problema estava na gênese. Era difícil você propor algo que se adequasse, que se aproximasse dos princípios que regem a modalidade Proeja, se o projeto do curso, se a concepção do curso não foi pensada para Proeja. Não foi pensada como uma modalidade de ensino. Então, eu comecei a questionar, principalmente a direção de ensino, que deveríamos repensar o projeto Proeja. Era necessário rever, revisitar, discutir, se possível visitar outros campi, outros lugares que trabalham com educação de jovens e adultos, que trabalham no Proeja, para gente poder parir um novo projeto, pensado na modalidade de Proeja”.

Esse servidor acrescentou que, além das dissonâncias no currículo prescrito, imperava-se o discurso de “coitadinhos” nas práticas curriculares entre alunos, professores e outros servidores, propagando-se uma noção de que é necessário utilizar os mesmos conteúdos do currículo prescrito, com as mesmas metodologias, mesma relação entre vivências escolares e extraescolares, contudo, “abaixando-se o nível”: “O mais interessante disso é que o projeto escrito não foi pensado na modalidade Proeja, e o vivenciado, até então, também não. Porque quando eu fui conhecer as turmas, havia um discurso institucional da escola, da gestão, em que os alunos acataram de primeira mão, que adequou perfeitamente ao que eles achavam: o discurso do “coitadinho”. Então, as primeiras turmas do Proeja acataram com fervor um discurso, que até então era da gestão, de “coitados”, que eles eram alunos do Proeja, e que deveriam receber uma bolsa, um auxílio financeiro, e que não poderia ser aplicado instrumento avaliativo como prova. Havia toda uma discussão que, quando a gente lê todo o material do Proeja, você entende que, nessa modalidade de ensino, você tem que repensar esse sujeito, as experiências desse sujeito, o que eles podem trazer para a escola, o que a escola pode proporcionar em termos de flexibilizar os horários, até sazonalidade é possível na modalidade Proeja. No entanto, o projeto Proeja é exatamente para romper o discurso “coitadinho”. Ora,

se eu sou um coitado e entro no Instituto Federal para cursar um curso técnico e mantenho o discurso de coitado, então, que sentido tem eu fazer esse curso? Permaneço um coitado. Aí a gente tentou ao longo desses anos desconstruir, o que foi extremamente difícil, com as turmas, esse discurso do coitadinhos. Ao mesmo tempo, entendendo que o professor que fosse dar a disciplina, por exemplo, Matemática Financeira, ou qualquer das exatas que a turma tinha mais dificuldade, como era difícil para o professor entender que quando a gente chamava para discutir com o professor que estava difícil e complicado para a turma acompanhar o professor dizia: “Mas eu já reduzi o nível, já abaixei o nível...”. Mas, eu não estou falando de reduzir o nível, de abaixar o nível”.

Esse profissional da Gestão Pedagógica enfatizou a necessidade de formação de professores para a temática específica, contudo, uma formação voltada para as experiências e a imprescindível alteração na matriz curricular do curso do Proeja a partir de princípios filosóficos a serem discutidos entre os professores, e não as mudanças que ocorriam quase todos os anos a partir da consideração da carga horária dos professores entre outros aspectos administrativos: “Eu estou falando de pensar esse conteúdo para os princípios da modalidade Proeja. Como? Se o professor também não tinha essa formação? Se não havia tido uma discussão? Se o projeto de curso que o professor tinha acesso não tinha essa discussão? Então, ficou extremamente complicado fazer um acompanhamento das turmas com os professores, sem uma programação de formação de professores, sem a possibilidade de acompanhamento sistemático, de discutir possibilidades e estratégias. Então, qual foi o trabalho? Como o trabalho foi conduzido? Foi conduzido com as ferramentas que a gente tinha. Tentar mostrar para eles que era possível fazer um trabalho junto com os serviços de psicologia, tentar reavivar em suas memórias as suas experiências, suas vivências, suas potencialidades. E tentar discutir com os professores esse perfil das turmas, o que eles traziam e o que era possível trabalhar. Em momento nenhum baixar o nível do conteúdo, e, sim, readequar, repensar, pensar nos alunos, nessas suas vivências, experiências. Hoje, o *campus* completa quatro anos, a gente já tem uma turma do Proeja formada, uma outra turma se forma neste ano, uma turma no terceiro e uma turma no segundo. [...] A matriz é praticamente a mesma. Algumas variações na carga horária, mas a matriz do diurno e do Proeja é

praticamente a mesma. Aí, um indício fortíssimo que não foi pensado para a modalidade. Um pouco de horas a mais para disciplinas ou menos, ou alocada no primeiro ano ou no segundo ano. Infelizmente, todas as mudanças que eu vivenciei no *campus* Venda Nova não se pautaram por uma reflexão sobre o ensino. Elas têm se pautado nas condições do *campus*, do quadro docente. ‘Qual professor que a gente tem hoje? A gente tem todos os professores para cumprir o que está prescrito no hall de disciplinas da ementa do segundo ano? Não, está faltando professor de Espanhol. Então, vamos alterar a ementa e vamos jogar Espanhol para o quarto ano porque aí dá tempo de contratar um professor’. As mudanças, com exceção de uma alteração na matriz, em uma única reunião das que eu participei, na qual um professor de Administração fez uma leitura crítica acerca de algumas disciplinas que compõem a matriz, e fez uma sugestão para que se sintetizasse aquelas disciplinas em uma: ‘Fundamentos da Administração’, com argumento de que era um curso técnico de nível médio e que não precisava aprofundar tanto e que diminuiria o número de disciplinas para os alunos, facilitando a avaliação, a quantidade de provas, enfim, essa foi a única ao longo de três anos no *campus* Venda Nova, a única reunião que eu participei onde teve uma mudança, apenas uma, onde foi pensado no aluno, no cotidiano escolar. Todas as outras mudanças foram pautadas nas necessidades de oferta do quadro de professores”.

O atual Coordenador do Curso Técnico de Administração relatou um pouco sobre a sua percepção em relação ao Proeja dentro da Administração considerando-se a sua vivência como coordenador do curso desde 2013, e assim *percebemos* a ênfase, no discurso, quanto à dificuldade em lidar com o programa da EJA: “No início eu não estava aqui. Eu entrei no *campus* de Venda Nova do Imigrante em março de 2012. Assumi a coordenação em abril de 2013. Então, eu não peguei o processo do início, do integrado, do concomitante e do Proeja. No meu olhar, acho que o Proeja tinha que ser na Agroindústria e não na Administração. Se eu tivesse lá no início e pudesse fazer um recorte agora e pudesse dizer qual curso seria. Eu vejo que a Agroindústria tem muita prática. E essa prática daria para trazer para a realidade desse pessoal que não teve oportunidade lá atrás e hoje está trabalhando, cuidando da família. Acho que teria outro olhar. Não sei dizer qual seria o motivo que despertou ser

Administração. Não sei se é por causa da carga horária: Agro é muito mais extensa que Administração. Como nós só temos quatro janelas, estou supondo isso. [...] Agroindústria tem muito mais disciplinas. A carga horária é muito maior. [...] Você vê no *campus*, mesmo chegando professores novos, professores que nunca deram aula, especialmente professores do núcleo profissional, que nunca deram aula para o Proeja, com certa dificuldade... Eu fui um dos que tive dificuldade em 2012 porque eu dava duas disciplinas para turma de Proeja. Então, é algo meio que complexo. É outro pensar em dar aula. [...] Mesmo sendo professor desde 2011, eu era professor de faculdade e depois vim [para o Ifes] ser professor do ensino técnico em 2012, mas percebo que é um outro preparar a aula. Não dá para você chegar com o que você dá para um aluno do matutino e dar para o aluno do Proeja, porque você tem que pensar no cotidiano, na realidade. Não que você não pense nisso do aluno do integrado [integrado que não é Proeja] mas você tem que pensar dessa forma [...].”

Assim como o Coordenador do Núcleo de Gestão Pedagógica afirmou que o projeto de curso influencia na permanência do Proeja não como modalidade de ensino, mas com uma prescrição igual ao curso em outras modalidades, o Coordenador do curso de Administração enfatizou que o projeto de curso limita esse programa no *campus*, contudo, acrescentou que, se os professores não quiserem se envolver, ainda que haja um projeto maravilhoso, o quadro de insatisfação não será alterado: “As limitações: pode-se dizer que o próprio projeto do curso limitou muita coisa. Por exemplo: como é que eu vou ofertar hoje Espanhol? Como é que eu vou ofertar hoje Educação Física? Na janela de um grupo que não tem janela para inserir isso? E por outro lado, o projeto talvez poderia ter sido discutido com mais calma, com um pouco mais de tempo, para poder realmente inserir a modalidade de Proeja. Pelo que eu vejo, pelo que eu escuto, nós não estamos fazendo mesmo um Proeja, de fato. Então, tem muitas dificuldades, porque o aluno do Proeja é muito diferente do aluno do integrado, do ensino médio. É muito diferente. Tem suas limitações: marido que não quer deixar a mulher vir... enfim. Eu acho que uma das limitações nossas é o próprio projeto e executar o projeto, de fato. Primeiro: é reformular e fazer uma reengenharia do projeto. Uma discussão, mas uma discussão que ande e não uma discussão que vá ficar devaneando e a coisa não anda. Colocar uma

proposta e fazer executar aquele projeto. Especialmente com os professores. Principalmente uma coisa que a gente tem discutido muito que é a interdisciplinaridade, que é a ligação das disciplinas, desafio que a gente já enfrenta no integrado [integrado que não é Proeja]. Como resolver essa dificuldade no Proeja? No Proeja, como tem os saberes que o aluno já tem, as experiências que os alunos já têm, talvez essas experiências não têm sido bem utilizadas, assim do meu ponto de vista. Não é o ponto de vista de um colega que está na sala de aula. Então, a partir do momento que nós conseguirmos aproveitar esses saberes que estão ali, as competências que estão ali, *linkando* junto com o conteúdo, acho que a gente já começa um pouco. Especialmente reformular drasticamente o projeto do curso. A gente pode ter mesmo o olhar do pedagogo do Proeja, dos professores que querem realmente trabalhar com o Proeja. Porque eu vou te falar: eu achei que no início eu estava gostando do Proeja, mas quando chegou um certo momento, eu não queria dar aula no Proeja por conta dessa dificuldade, por conta da coisa ser muito agarrada e porque eles se acham coitadinhos. Então, assim, acham que tem que diminuir muito. E aqui, é o que eu falo com eles, não dá para ficar diminuindo muito. Não tem como colocar um negócio muito básico. Tem que ser um negócio mais. Não é nem muito. Mas também não é pouco. Uma coisa que seja razoável e que o aluno saia daqui e possa ter base para fazer algo lá fora. Eu acho que hoje, o formato que está, não dá para ser dessa forma. Não atinge o objetivo. A gente coloca muito a culpa no projeto, mas se as pessoas também não tiverem um comprometimento em fazer, não dá certo. Não adianta ter um projeto lindo, maravilhoso, perfeito. Não! Se os professores, o pedagógico, um conjunto de pessoas não quiserem implementar, não adianta. Não implementa”.

Escutamos atentamente as narrativas e *indagamos*, ao final de todas essas conversas, as percepções sobre as possibilidades e os desafios no Proeja do *campus*. Então, *ouvimos* algo que *nos* afetou e *nos* fortaleceu nas buscas durante o processo de pesquisa quando *percebemos* a relação de aposta em *nosso* trabalho enquanto pedagoga-pesquisadora do/no *campus*: “Enquanto possibilidade, desde o momento que eu comecei a acompanhar as turmas da noite, eu percebi que era preciso um servidor que eu chamava ‘o olhar da noite’. A minha proposta era que o NGP [Núcleo de Gestão Pedagógica] tivesse um

servidor: um pedagogo, ou um técnico em assuntos educacionais com disponibilidade e com um olhar sobre as turmas da noite. Sempre ressaltando que não estamos fragmentando o trabalho da escola. Não estamos dividindo a escola em três. Esse servidor, ele iria compartilhar as coisas da escola nos outros turnos, noutras vivências. Mas que as turmas de responsabilidade dele fossem apenas do noturno. E ao longo desses três anos, a gente não teve essa possibilidade. E eu acompanhei as turmas da noite, acompanhando as turmas da tarde, vindo em reunião de manhã. Eu não tinha como fazer um estudo de perfil desse público da noite. Era muito complicado. Em termos de potencialidades positivas para o futuro, eu entendo que, no final de 2013, com a chegada de mais uma pedagoga e a disponibilidade de acompanhar as turmas do noturno, e somente as turmas do noturno... em apenas um mês de acompanhamento eu já percebi um avanço extraordinário que não foi feito nesses três anos. Uma leitura mais sistemática. Um acompanhamento mais sistemático. Uma leitura mais crítica. Possibilidades de projetos, reuniões com professores, com o público do noturno. Uma pesquisa para entender melhor esses ansiosos, os sonhos, as necessidades desse público. Eu estou apostando minhas fichas nesse “olhar da noite”, nesse foco, sem perder de vista os outros turnos da escola. Mas, as turmas que esse profissional atende e principalmente as três turmas do Proeja, eu vejo isso como extremamente positivo. Uma conquista do NGP. Uma luta do NGP. Uma demarcação política e até um posicionamento diante da gestão. Posicionamento um pouco mais firme para que esse profissional tivesse o olhar para o noturno. [...] A gente ouve alguns professores: ‘Ah, não quero trabalhar com Proeja. O Proeja aqui não funciona’. De uma certa maneira, eu não recrimino os professores quando eles falam isso. Como vai funcionar, se não é Proeja na sua gênese? É óbvio que eu tenho uma turma de jovens e adultos e essa turma está lá como Proeja, mas quando eu leio o projeto dessa turma, eu percebo que o projeto não foi concebido como Proeja. E os professores sentem isso no cotidiano. A proposta das disciplinas não contempla. A matriz não contempla. O projeto de curso não contempla. Ao longo desses quatro anos houve um desgaste muito grande nesse sentido. Esses seriam os possíveis entraves. Em contrapartida, a gente tem essa pedagoga mesmo de formação e de concurso [cargo], com um olhar extremamente crítico, um olhar esperançoso e acredito nisso. Acredito que se esse profissional tivesse

chegado um pouco mais cedo, mais fácil seria o trabalho dela. Como ela chegou e já estava terminando o quarto ano do Proeja, o trabalho dela vai ficar um pouco difícil, mas acredito no sucesso desse trabalho” [Coordenador do NGP até o início do ano 2014].

Após essa afirmação *ficamos emocionados, envolvidos* entre as intensidades por fazer parte dessa História e então *lembramos*, com Ferraço (2007, p. 80), que não estamos separados do que pesquisamos, pois “em nossas pesquisas com o cotidiano das escolas estamos sempre em busca de nós mesmos, de nossas histórias de vidas, de nossos ‘lugares’ tanto como alunos que fomos quanto como professores que somos”.

A partir da premissa que as ações coletivas vivenciadas e potencializadas em encontros-formações podem criar múltiplas outras possibilidades de práticas cotidianas, inserimo-*nos* na temática desta pesquisa com/na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, na especificidade do contexto do Ifes/Proeja, entendendo-a como situada no campo das pesquisas da grande área de “currículo” e na relação dessa área com o campo da “formação com professores” (sendo esse um dos eixos que em *nossa* abordagem poderia potencializar os estudos curriculares) em um aporte que percebe essas duas temáticas de maneira imbricada.

2 DO CAMPO DO CURRÍCULO À COMPOSIÇÃO DAS INTENÇÕES DE ESTUDO

2.1 O CAMPO CURRICULAR: OS DIFERENTES CONCEITOS E AS DIVERSAS TEORIAS DE *CURRÍCULO*

Conforme Lopes e Macedo (2011), não é fácil responder “*o que é currículo?*”, porque os estudos nesse campo definem o(s) “currículo”(s) de maneiras bem diferenciadas, considerando: os guias curriculares; o que ocorre nas salas de aula; a grade curricular e as respectivas cargas horárias; as ementas; os planos de ensino; as experiências vividas; o planejamento e a avaliação; o que acontece e não é documentado; entre outros. Assim, segundo Carvalho (2009, p. 179), “as divergências nas definições não são uma questão de interpretação semântica, pois fazer currículo não é um ato neutro, mas um ato de comprometimento derivado de interpretações teórico-filosóficas dos que o concebem e o vivem”.

De acordo com Lopes e Macedo (2011), alguns estudos demonstram que a primeira menção da palavra “currículo” foi registrada em 1633 (referindo-se ao curso inteiro a ser cumprido pelos alunos da Universidade de Glasgow). Assim, essa noção de currículo estabelecia relação com a estrutura e a tentativa de sequenciar em um plano organizado o que seria experienciado pelos estudantes.

Defendia-se, na segunda metade do século XIX, que as disciplinas tinham conteúdos inerentes que afirmavam a sua utilidade para a mente e, nesse contexto, o ensino tradicional/jesuítico corroborava a noção de que algumas disciplinas ampliavam a memória ou facilitavam o raciocínio lógico.

Contudo, nos anos 1900, com o início da industrialização americana e, mais especificamente (em 1920), com o movimento da Escola Nova no Brasil, percebia-se a necessidade de analisar e decidir o que deveria ser ensinado (e o que, conseqüentemente, ficaria de fora desses estudos), demarcando-se, assim, para muitos pesquisadores, o início dos estudos curriculares (LOPES; MACEDO, 2011).

Conforme Silva (2011, p. 22-23), John Dewey escreveu em 1902 um livro que tinha a palavra “currículo” no título, no qual foi defendido um planejamento curricular baseado nos interesses e nas experiências das crianças e dos jovens; e, em 1918, Bobbitt escreveu um livro que considerava o currículo como um campo específico de estudos: *The Curriculum*.

No contexto da industrialização, as perguntas que marcavam a análise do que deveria ser estudado baseavam-se no pressuposto de que os conteúdos aprendidos e as experiências vividas nos espaços de escolarização precisariam ser úteis, por isso, era necessário definir o que era útil, para que seria útil, para quem seria útil, quais experiências e conteúdos seriam mais úteis, além da análise da ordem e da organização desses conhecimentos (início, meio e fim).

Nos Estados Unidos da América (EUA), dois movimentos influenciaram as teorias curriculares: eficientismo social e progressivismo; o último influenciou o contexto brasileiro por meio da Escola Nova. Na industrialização vivida pela sociedade norte-americana, em 1910, o comportamentalismo na psicologia e o taylorismo na administração foram proeminentes e, dessa forma, as noções de eficiência e a demanda do setor produtivo ganharam força nas perspectivas de “escola” e de “currículo” como instrumentos de controle social (LOPES; MACEDO, 2011).

Nesse direcionamento, a função do currículo seria preparar o aluno para a vida adulta – economicamente ativa – a partir de dois grupos de atividades: *currículo direto e experiências indiretas* (p. 22), com uma separação entre “quem formula o currículo” (que deveria definir áreas importantes no conhecimento humano a serem estudadas e subdividi-las em atividades menores para a aprendizagem de diferentes habilidades – das mais simples às mais complexas) e de “quem o cumpre”, sendo as tarefas e os objetivos a centralização desse currículo.

Já o progressivismo considerava os conceitos de inteligência social e de mudança para a elaboração do currículo (sendo a experiência direta vivida pelos alunos o centro curricular) e, assim, ao invés de a aprendizagem ser uma preparação para a vida adulta, consistiria num processo contínuo. Dessa maneira, o foco do currículo seria a resolução dos problemas sociais, com a

aprendizagem de ações democráticas e cooperativas pelos alunos. Nessa teoria, o currículo é composto de ocupações sociais, estudos naturais e línguas.

Segundo Lopes e Macedo (2011), John Dewey é um dos precursores mais conhecidos dessa teoria que influenciou as reformas educacionais em alguns estados do Brasil, em 1920. Em 1949, uma “*abordagem eclética*” (p. 25) influenciou as teorias curriculares, associando as perspectivas tradicionais/eficientistas/técnicas e as progressivistas (escola nova). Nesse pressuposto eclético – segundo Silva (2011) –, Ralph Tyler consolidou o modelo de currículo criado inicialmente por Bobbit e, então, estabeleceu um modelo linear dividido em quatro etapas: definição dos objetivos do ensino; seleção das aprendizagens apropriadas com as experiências a serem vivenciadas; organização dessas experiências para garantir maior eficiência no ensino; e avaliação desse currículo.

De qualquer maneira, como defendem Lopes e Macedo (2011), em todas essas três abordagens já explicitadas (*eficientista, progressivista e eclética*), é enfatizado o *currículo prescrito/formal* na condição de planejamento das atividades que seriam realizadas na instituição-escola a partir de critérios objetivos e científicos, com uma dinâmica curricular que utiliza dois momentos: produção do currículo e sua implementação (não necessariamente envolvendo as mesmas pessoas).

Conforme Silva (2011), a década de 1960 foi marcada por grandes transformações e movimentos de independência de algumas colônias europeias: protestos estudantis na França e em outros países; luta por direitos civis nos Estados Unidos da América; protestos contra a guerra do Vietnã; movimentos feministas; lutas contra a ditadura militar no Brasil; entre outros momentos. Nesse sentido, da década de 1960 para a década de 1970, as teorias críticas sobre o currículo começaram a ser evidenciadas.

Segundo Lopes e Macedo (2011), em 1970, as teorias marxistas criticaram as abordagens anteriores concernentes ao currículo, apontando-o como mecanismo de controle social e identificando a correlação entre a base econômica e a superestrutura em perspectivas mecanicistas (ao analisarem e

questionarem o sistema educativo como preparação dos sujeitos para assumirem a função que lhes é “imposta” dentro do sistema capitalista). Alguns desses teóricos identificaram essas ações pedagógicas como um tipo de *violência simbólica*.

Nesse entendimento, as questões que passaram a nortear o campo do currículo – na perspectiva crítica marxista – seriam os interesses envolvidos nos processos e a legitimação de alguns conhecimentos em detrimento de outros, sendo a elaboração curricular percebida como processo influenciado pela determinação da sociedade de classes e reprodutora desse *status quo*. As perguntas dos estudos curriculares giravam em torno de: “por que esses e não outros conhecimentos estão nos currículos; quem os define e em favor de quem são definidos; que culturas são legitimadas com essa presença; e que outras são deslegitimadas por aí não estarem?” (p. 29).

Além das críticas de base marxista, outras teorias criticaram o pressuposto técnico no currículo, de modo que, no final da década de 1960, surgiram movimentos de contracultura na Europa e nos EUA (proeminentes no Brasil, na década de 1970, no contexto da ditadura militar). Dessa maneira, teóricos de matriz fenomenológica defendiam um currículo aberto à experiência e utilizavam um conceito de currículo que extrapolava o que estava prescrito aos alunos, abrangendo um conjunto de atividades que permitiriam que eles compreendessem o seu próprio *mundo-da-vida* (LOPES; MACEDO, 2011).

Nesse sentido, no contexto brasileiro, Paulo Freire enfatizou em sua prática a concepção de currículo direcionado para compreensão do *mundo-da-vida*. Segundo Lopes e Macedo (2011), Freire foi influenciado pelo marxismo, mas produziu uma teoria que misturava a fenomenologia e o existencialismo e, enquanto isso – em âmbito internacional –, o conceito de *currere*¹⁷ era proposto

¹⁷ *Currere* (correr, em latim) significa caminho, percurso ou trajeto, sendo a origem do termo currículo, que, em Educação, pode ser considerado em sentido restrito, assumindo-se como um plano estruturado de ensino, em que são propostos determinados objetivos e conteúdos, bem como algumas orientações didáticas e metodológicas (FERNANDES apud ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, 2008, p. 386).

por William Pinar, em 1975, com contribuição da fenomenologia, ampliando o conceito de currículo vigente até então.

Especificamente no campo dos estudos de currículo, não é possível relatar proeminência da matriz fenomenológica no Brasil, no entanto, *as culturas produzidas ou trazidas para a escola foram objetos de atenção* nas obras de Paulo Freire, em etnografias na sala de aula e em instituições que estudavam o cotidiano e corroboraram a dimensão ativa (*vivido/experiencial* para além do pré-ativo/formal/prescrito) do “currículo” no Brasil.

Michael Apple afirmava que as análises reprodutivistas relacionavam-se diretamente com o campo do currículo e reformulou, em 1979, o conceito de *currículo oculto* (definido por Philip Jackson, na década de 1960) para tratar as relações de poder que perpassam o currículo e escondem as bases das “escolhas curriculares”.

Em suma, de acordo com Silva (2011), na década de 1970, algumas publicações enfatizaram a teoria educacional crítica de maneira geral e na especificidade no currículo também: 1970 – *A pedagogia do oprimido* (Paulo Freire), *A ideologia e os aparelhos ideológicos de estado* (Louis Althusser), *A reprodução* (Pierre Bordieu e Jean-Claude Passeron); 1971 – *L'école capitaliste em France* (Baudelot e Establet), *Class, codes and control*, volume 1 (Basil Bernstein), *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*; 1976 – *Schooling in capitalist America* (Samuel Bowles e Herbert Gintis), *Toward a poor curriculum* (William Pinar e Madeleine Grumet); 1979 – *Ideologia e currículo* (Michael Apple).

Na década de 1980, segundo Silva (2011), alguns autores cooperaram para o desenvolvimento da teoria crítica sobre o currículo, entre os quais Henry Giroux com as publicações *Ideology, culture, and the process of schooling* (1981) e *Theory and resistance in education* (1983). Nesse momento, de acordo com Lopes e Macedo (2011), o Brasil experimentava a transição da abertura política (depois de 15 anos de ditadura militar) e os discursos marxistas ganharam mais força no contexto educacional. Assim, as formulações de Paulo Freire retornaram veementemente, Demerval Saviani defendeu os pressupostos da

pedagogia histórico-crítica e José Carlos Libâneo formulou a pedagogia crítico-social dos conteúdos.

Silva (2011, p. 59) afirma que Paulo Freire não desenvolveu uma teorização específica sobre o currículo, mas discutiu e analisou questões que por vezes são relacionadas aos estudos do campo curricular, preocupando-se com o que seria ensinado, a escolha do “conteúdo programático” e a elaboração dos “temas significativos” (contrariando o caráter *verbalista* do currículo tradicional).

Contudo, de acordo com esse autor, a predominância dos estudos de Freire foi dando lugar à “pedagogia histórico-crítica” e à “pedagogia crítico-social dos conteúdos” desenvolvidas por Demerval Saviani (que defendia que, para a pedagogia crítica, é fundamental a transmissão dos conhecimentos universais considerados patrimônio da humanidade, e não apenas de alguns grupos).

Além de todos os movimentos das teorias críticas que influenciaram o campo do currículo, Silva (2011) esclarece que outros estudos “pós-críticos” e – segundo Lopes e Macedo (2011) – “pós-estruturais” do currículo (com definições diferentes das vigentes até então: “formal”, “oculto” e “vivido”) surgiram no fim da década de 1970 e tornaram-se mais numerosos na década de 1980.

No entanto, conforme Lopes e Macedo (2011), no Brasil, até a metade da década de 1990, quase não se ouvia falar do termo “pós-estruturalismo” no campo curricular. Nesse sentido, as autoras defendem que no início do século atual esse termo ficou conhecido no País por meio dos textos e das traduções de Tomaz Tadeu da Silva.

Assim, conforme Peters (2000, p. 28-34), o “pós-estruturalismo”:

pode ser caracterizado como um modo de pensamento, um estilo de filosofar e uma forma de escrita, embora o termo não deva ser utilizado para dar qualquer ideia de homogeneidade [...] ou unidade. O termo [...] é questionável. [...] O pós-estruturalismo não pode ser simplesmente reduzido a um conjunto de pressupostos compartilhados, a um método, a uma teoria [...]. É melhor referir-se a ele como um *movimento de pensamento* – uma complexa rede de pensamento – que corporifica diferentes formas de prática crítica. O pós-estruturalismo é, decididamente, interdisciplinar, apresentando-se por meio de muitas e diferentes correntes. [...] Devemos compreender o pós-estruturalismo, no seu desenvolvimento no contexto histórico francês, tanto como uma reação quanto como uma fuga relativamente ao pensamento helegiano. Essa reação ou fuga, para sintetizar a

questão em termos deleuzianos, envolve, essencialmente, a celebração do “jogo da diferença” contra o “trabalho da dialética”. [...] Deleuze contrasta a força negativa da dialética e sua predisposição puramente reativa – o positivo é obtido apenas por meio da dupla negação, “a negação da negação” – com a força puramente da afirmação inerente à diferença”, a qual é tomada como a base de um pensamento radical que não é nem hegeliano nem marxista.

Já as teorias “pós-críticas” (de certa maneira relacionadas aos movimentos de pensamento pós-estruturalistas), segundo Silva (2011, p. 146-150), podem ser entendidas como uma tensão na teoria crítica, pois:

As teorias pós-críticas ampliam e, ao mesmo tempo, modificam aquilo que as teorias críticas nos ensinaram [...]. Num cenário pós-crítico, o currículo pode ser todas essas coisas, pois ele é também aquilo que dele se faz, mas nossa imaginação está agora livre para pensá-lo através de outras metáforas, para concebê-lo de outras formas, para vê-lo de perspectivas que não se restringem àquelas que nos foram legadas pelas estreitas categorias da tradição. [...] As teorias pós-críticas continuam a enfatizar que o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder nas quais ele está envolvido. Nas teorias pós-críticas, entretanto, o poder torna-se descentrado. O poder não tem mais um único centro, como o Estado, por exemplo. O poder está espalhado por toda a rede social. [...] Para as teorias pós-críticas o poder transforma-se, mas não desaparece. Nas teorias pós-críticas o conhecimento não é exterior ao poder, o conhecimento não se opõe ao poder. [...] o conhecimento é parte inerente do poder. Em contraste com as teorias críticas, as teorias pós-críticas não limitam a análise do poder ao campo das relações econômicas do capitalismo [...]. Diferentemente das teorias críticas [...] as teorias pós-críticas rejeitam a hipótese de uma consciência coerente, centrada, unitária. [...] Para as teorias pós-críticas, a subjetividade é já e sempre social [...]. Não existe, por isso, nenhum processo de libertação que torne possível a emergência – finalmente de um eu livre e autônomo. As teorias pós-críticas olham com desconfiança para conceitos como alienação, emancipação.

Nesse direcionamento, há estudos *nos/dos/com* os cotidianos escolares dentro de uma perspectiva não linear, com menos rigidez quanto às estruturas predefinidas, transitando entre linhas e fluidos que escapam às organizações, acompanhando os enredamentos dos movimentos curriculares e seus *praticantes*. Esses estudos, de acordo com Lopes e Macedo (2011), surgiram no início dos anos 1980 com Nilda Alves, em trabalhos desenvolvidos algumas vezes com a parceria de Regina Leite Garcia. Esses estudos foram ampliados com a participação de novos pesquisadores no fim da década de 1990.

Nilda Alves denunciou o sentido vigente de “conhecimento”, “currículo” e “formação” como *depositários dos ideais modernos* a partir de princípios de linearidade, ordenação e hierarquizações inerentes ao *método científico*. A

autora-pesquisadora enfatizou a noção de contextos invertendo o pensamento vigente embasado e com “início” na ciência para “início” na prática social, sendo essa prática um *espaçotempo de* “tessitura de conhecimentos que seguem uma lógica própria, diversa da científica, a lógica do cotidiano. Essa lógica do cotidiano é descrita como ‘em rede’” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 160).

Assim, no campo do currículo, independentemente das nomenclaturas predominantes, *defendemos* com Carvalho (2012, p. 190-191) que:

[...] os Currículos envolvem, além dos documentos emanados dos órgãos planejadores e gestores da educação, os documentos das escolas, os projetos, os planos, os livros didáticos, ou seja, tudo que atravessa as *praticasteorias* escolares, compreende-se que os Currículos se constituem por tudo aquilo que é vivido, sentido, praticado no âmbito escolar e para além dele, colocado na forma de documentos escritos, conversações, sentimentos e ações concretas vividas/realizadas pelos praticantes do cotidiano. Cabe destacar que o Currículo formal, o operacional e o efetivamente praticado são dimensões ou diferentes faces do mesmo fenômeno – os Currículos em sua relação com a realidade sociopolítica, econômica e cultural mais ampla.

Nesse entendimento, o próximo tópico esmiuçará, de maneira breve, o(s) currículo(s) na perspectiva “rizomática” (das redes), “antifundacional”, da “filosofia da diferença”, baseada na multiplicidade, nos movimentos, na fluidez, nos *saberesfazerespoderes* capilarizados e na complexidade do que é vivido e tecido coletivamente no cotidiano escolar.

2.2 CURRÍCULO(S) ENTRE MOVIMENTOS E AFETOS NO COTIDIANO ESCOLAR: AGENCIAMENTOS, RIZOMAS E REDES

Entendemos movimento a partir das lentes de Gilles Deleuze (2002) sobre as teses de Henri Bergson e, assim, *concordamos* com Machado (2009, p. 248-249) ao afirmar que “o movimento é o ato de percorrer, é o que se faz, o que está se fazendo”. Com essa premissa, o movimento é indivisível e heterogêneo quando não é analisado isoladamente, não sendo possível reconstituir o movimento e, dessa forma, o movimento remete a uma mudança, a uma vibração.

Nessa perspectiva, *dialogamos* com Deleuze (2002) e com Spinoza (2013) considerando as relações entre movimento e repouso, lentidão e velocidade dos corpos tentando perceber as múltiplas maneiras que um corpo pode afetar outro corpo quando se encontram no entendimento de que a imagem-afecção compõe a imagem-movimento, ocupando um *entre*.

Consideramos com Spinoza (2013, p. 163) que “o afeto são as afecções do corpo” pelas quais as potências de agir podem ser aumentadas, diminuídas, estimuladas ou refreadas e, com Bergson (2010), que há uma relação entre a afecção e o movimento:

Há, portanto, uma relação entre a afecção e o movimento em geral que se poderia enunciar assim: o movimento de translação não apenas é interrompido em sua propagação direta por um intervalo que distribui, de um lado, o movimento recebido, de outro, o movimento realizado, e que os tornaria de certo modo incomensuráveis. Entre os dois há a afecção que restabelece a relação; mas na afecção o movimento deixa de ser de translação para tornar-se movimento de expressão.

De acordo com Spinoza (2013), há três afetos primários: alegria (uma paixão pela qual a mente passa a uma perfeição maior), tristeza (paixão pela qual a mente passa a uma perfeição menor) e desejo (apetite junto com a consciência que dele se tem) e todos os demais afetos são provenientes desses. Assim, usamos nesta pesquisa a perspectiva teórica de Spinoza apenas quanto aos afetos alegres e aos afetos tristes.

Dialogamos com Deleuze e Guattari (1995), Guattari e Rolnik (2011) e Rolnik (1989) para pensar os movimentos e os afetos entre as linhas do desejo,

entendendo com Deleuze (1988) que desejar não significa buscar um objeto devido a uma falta, e que não se deseja algo de maneira isolada, mas na relação, entre os encontros de fios emaranhados nas três linhas: *dura/molar*, *flexível/molecular* e *de fuga*.

Estabelecemos conexões com a noção *de fuga* considerando, com Zourabichvili (2004), que essa linha é uma *desterritorialização* e não representa uma renúncia às ações, mas faz fugir um sistema, *desorganiza*, desterritorializa. Ou seja, tal linha permite o desmanche do que está formatado criando outros possíveis imprevisíveis com novos *agenciamentos* em vibrações e intensidades que escampam.

De acordo com Gomes (2013), o termo agenciamento vem de *agencement*, em francês, relacionado à noção da combinação de elementos heterogêneos *cuidadosamente ajustados entre si*. Dessa maneira, conforme ratificam Holzbach, Kahlau e Nascimento (2013, p. 6), o agenciamento “supõe a conexão de um conjunto de relações materiais com um regime de signos correspondentes” e assim:

Os agenciamentos constroem os enunciados; Os agenciamentos estão ligados a condições de heterogeneidade, sendo o processo que coloca em relação elementos heterogêneos; O agenciamento é cofuncionamento, simpatia, simbiose; Agenciar é estar no meio, sobre a linha de encontro de um mundo interior e exterior; Todo agenciamento é coletivo, formado por vários fluxos que arrastam pessoas, coisas, signos que só se dividem ou se juntam em multiplicidades; O agenciamento permite realizar coisas novas [...].

Nesse sentido, Guattari e Rolnik (1986, p. 317) afirmam que um agenciamento significa uma noção mais ampla do que as de estrutura, sistema, forma. Um agenciamento comporta componentes heterogêneos, tanto de ordem biológica quanto social, maquínica, gnosiológica, imaginária. Os autores preferem a noção de “agenciamento” à de “ato”, defendendo que um ato introduz um corte entre um campo do ato e um outro do não ato, campo indiferenciado, o qual um ato virá animar, sobrecodificar, organizar, ordenar. Diferentemente, os agenciamentos são:

1º) movimentos de fluxos de toda natureza e que não são da ordem de um ato (fluxos demográficos, fluxos de sangue, de leite, de hormônio, de eletricidade, e por aí vai); 2º) dimensões territoriais que até são um certo tipo de ato, mas um ato de proteção, de circunscrição, de subjetivação que busca se situar enquanto tal; 3º) dimensões

processuais, dimensões maquínicas, que, estas sim, seriam efetivamente do registro de um ato; 4º) dimensões de universos que, ao contrário, não são absolutamente da natureza de uma vontade, seja ela qual for – vontade processual ou vontade de territorialização –, mas que são uma espécie de encontro com outras dimensões de existência. A descoberta amorosa, a descoberta estética, a descoberta de novos tipos de possível, não são do registro do ato (GUATTARI; ROLNIK, 2011, p. 275).

Segundo Deleuze e Parnet (1996, p. 84), o agenciamento “é uma multiplicidade que comporta muitos termos heterogêneos e que estabelece ligações, relações entre eles, por meio das idades, sexos, reinos – de naturezas diferentes. Assim, a única unidade do agenciamento é o cofuncionamento: é a simbiose, uma ‘simpatia’”.

Conforme Guattari (1992, p. 45), esse “agenciamento não comporta nenhuma noção de ligação, de passagem, de anastomose entre seus componentes. É um agenciamento de campo de possíveis, de virtuais tanto quanto de elementos constituídos sem noção de relação genética ou de espécie”.

Considerando-se essa noção de agenciamento, a ideia de desejo passa a ter outra conotação, pois, para Deleuze (1988), desejar não significa buscar um objeto (para o autor, nunca algo é desejado isoladamente, sempre se *deseja um todo, em um conjunto*). Nessa perspectiva, quando alguém deseja algo não deseja esse objeto sozinho, mas na sua relação com *paisagens, pessoas, encontros*, corroborando-se a afirmativa de que desejo é ligado a agenciamento nas dimensões vertical e horizontal.

Nesse direcionamento, Holzbach, Kahlau e Nascimento (2013, p. 6) ratificam que os agenciamentos podem ser orientados pelos eixos vertical e horizontal, considerando que o eixo vertical apresenta lados (re)territoriais que estabilizam o agenciamento e desterritorializações que o impele em processos de consolidações e dissoluções dos agenciamentos, enquanto o eixo horizontal possui dois segmentos (um de conteúdo e outro de expressão):

1 – agenciamento maquínico de corpos (de ações e de paixões, pelo qual os corpos humanos, animais, cósmicos se penetram, se misturam, se transmitem afetos, reagindo uns sobre os outros. Diz respeito a um estado de mistura e relações entre os corpos em uma sociedade); 2 – agenciamento coletivo de enunciação (de atos e de enunciados, transformações incorpóreas que são atribuídas aos corpos formando regimes de enunciados. Os signos se organizam de uma nova maneira,

novas formulações aparecem, um novo estilo para novos gestos. Cabe ressaltar que a esses eixos não recai uma estrutura hierárquica ou relação dicotômica, ocorre entre eles um movimento recíproco, de relação pela qual um percorre o outro.

Nesse sentido, entendemos com Lopes (2011) que o indivíduo e o grupo só existem como expressões enredadas em agenciamentos, de maneira que o indivíduo não pode ser percebido como uma consequência da *produção grupal* e o grupo não é apenas um reflexo das necessidades particularizadas. Então, somos – como defendem Delboni, Pereira e Silva (2003) – aprendizes-artistas, reinventando-nos a cada instante, a cada experiência, coengendrando-nos a nós mesmos com nossos agenciamentos.

A partir da premissa de agenciamento do desejo coletivo, Carvalho (2012, p. 232) defende a mudança da noção de “individualidade” para “individuação”, considerando que a noção de individualidade é relativa “já que todo indivíduo é sempre composto de uma infinidade de partes extensivas que se definem por seu modo singular, mas também pelo seu determinismo exterior, sendo a autonomia a aptidão do corpo e da mente para o plural simultâneo e/ou para o coletivo”. Dessa maneira, o coletivo habita uma região entre individual e coletivo, consistindo em uma rede de indivíduos, sendo as muito numerosas singularidades.

Considerando esse exposto, relacionamos o conceito de agenciamento ao conceito de território, ao considerar com Guattari e Rolnik (1986, p. 323) que o território é relativo a um sistema, a uma apropriação, a uma subjetivação que faz o sujeito se sentir “em casa”, sendo um conjunto de projetos e representações com uma “série de comportamentos e investimentos em tempos e espaços sociais, culturais, estéticos e cognitivos”; e com Deleuze e Guattari (1987, p. 128) que “todo agenciamento é, em primeiro lugar, territorial”, de modo que a primeira regra dos agenciamentos é descobrir a territorialidade que a envolvem, pois o “território cria o agenciamento e o agenciamento ultrapassa o simples ‘comportamento’”.

Nesse sentido, Lopes (2011, p. 83) afirma “que se o desejo é agenciamento e se o sujeito é sempre ‘sujeito desejante’ [...] a experiência do “eu” se configura na multiplicidade em meio à tessitura das *redes* e ‘dobras’ de intensidades nas quais

o sujeito se engendra, sendo simultaneamente produtor e produto nos/dos agenciamentos que os vitalizam” (grifo nosso).

O conceito de “rede”, conforme Kastrup (2013), adveio da topologia que, diferentemente da geometria, não utiliza a álgebra, sendo considerado um objeto de geometria variável, com apenas um elemento constitutivo (o “nó”). Nesse sentido, não importa o tamanho das dimensões desse objeto, porque ele não é definido por sua forma, mas por suas conexões (e continua a ser rede independentemente do aumento ou diminuição dos fios). Ou seja, a base da rede está no fato de ser composta por linhas, e não por formas espaciais como são os objetos geométricos.

Nesse entendimento, Ferraço (2007,2008) defende que “conhecimentos”, “currículos”, “formação” e outros conceitos educacionais são tecidos juntos, são hibridizados e relacionam-se de maneira permanente. Nessa dimensão de “redes”, de acordo com Ferraço (2008, p. 18), os conhecimentos “não são propriedade ou características do indivíduo no singular, mas condição de vida, de existência das relações entre esses indivíduos”. Ou seja:

Conhecimentos sempre se processam nas/através/com redes e por tantas outras das quais esses sujeitos, porventura, possam participar. É com e através dessa diversidade de entremeados de ações e de contextos que os *saberesfazeres* emergem e são articulados na escola. [...] Ideias, conteúdos e métodos propostos nos currículos prescritivos não representam muita coisa além de formalidades. É somente a partir do momento em que são lidos, discutidos, ensinados e enredados pelos sujeitos, que passam a ter algum significado. Nesses processos de enredamento de *saberesfazeres*, as dimensões de topologia, heterogeneidades, metamorfoses, mobilidades, cartografias, acentrismo, exterioridades, conexões e permanente abertura das redes garantem diversas lógicas como possibilidades de entendimento e uso dos conceitos tratados em aula. Essas lógicas, porque reveladas em redes, são sujeitas à auto-organização e ao imprevisto. A metáfora de redes por nós assumida não as pressupões como estruturas prévias a serem encaixadas na realidade [...]. *Trata-se de redes de relações produzidas nas próprias relações.*

De acordo com Carvalho (2012, p. 191), a sociedade sempre funcionou em rede, de maneira que “sociedade” e “rede” são conceitos que não podem ser dissociados. Assim, compreender conhecimentos e significações *em redes* pressupõe o fim dos *muros das escolas*, pois as redes entre as populações estão interpenetradas entre si e se expandem de maneira flexível e rizomática. Gallo

(2003) e Carvalho (2008) defendem que esse “rizoma” se opõe à metáfora tradicional de conhecimento (“arbóreo”).

A imagem arbórea do conhecimento pressupõe linearidade, hierarquização de saberes a partir de premissas verdadeiras (fincadas no solo), com respectivas especializações (galhos) que se fragmentam cartesianamente (resquícios das concepções científicas da modernidade). Diferentemente, o rizoma – de acordo com Deleuze e Guattari (1995), Kastrup (2013) e Gallo (2003) – possui seis princípios.

Os princípios do rizoma são: *conexão* (qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro, distinguindo-se assim da árvore, que possui um centro, um ponto em comum para todas as ramificações, ao contrário, no rizoma, o sistema é acentrado, sendo possível conectar-se sem hierarquizações, sem linearidade, sem relação de causalidade), *heterogeneidade* (marcando-se assim uma oposição ao estruturalismo, pois as linhas são descentradas e de diferentes regiões, compondo com o que é irreduzível e sem homogeneização), *multiplicidade*, sendo esse um princípio de autocriação (o rizoma não é uma totalidade unificada, não é composto por formas puras tais como “sujeito”, “objeto”, “natureza”, é composto por singularidades pré-individuais que criam entre si conexões, relações, agenciamentos).

Os outros três princípios, conforme Kastrup (2013, p. 82-83), são: ruptura a-significante (tensão permanente entre o movimento e a criação de organizações/formas e das *linhas de fuga* que desmancham essas formas, enfatizando-se o caráter temporário das formas, que sempre podem ser rompidas); princípio de cartografia (considera que o rizoma não é representacional, mas inventivo e, assim, oferece indícios metodológicos de conexões e invenções); e decalcomania (enquanto o mapa apreende as linhas e os movimentos, o decalque capta os bloqueios e pontos de estruturação).

Nesse sentido, Lopes (2011, p. 100) afirma que foi pela imagem do rizoma que Deleuze e Guattari entenderam a experiência coletiva enquanto enredada em interconectados processos a serem esboçados em cartografias variáveis, definido pela circulação de estados e não por qualquer disposição hierárquica. Dessa maneira, conforme Carvalho (2009, p. 184), produzimos currículo em

meio a agenciamentos coletivos de enunciação e, sendo assim, os processos curriculares verticalmente orientados devem ser visualizados como textos e não como ponto de partida para orientar as mudanças educativas.

Nessa perspectiva, o currículo é entendido como redes de conversações e ações complexas, a partir da premissa de que conversação *não é um bate-papo e nem uma simples troca de mensagens ou comunicação de informação*, mas combina duas dimensões: *a poética da participação e da sociabilidade, articulando vozes, assuntos, de modo que tornem possível a multiplicidade partilhada*. Ou seja, a noção de redes de conversações interage com o entendimento de que a conversação não acontece sem ser criada e sustentada pela participação ativa (CARVALHO, 2009, p. 187-189).

Assim, as conversações são referenciadas entre ações complexas (noção de rede) porque são tecidas em um complexo enredamento de acontecimentos, de acasos, ações emaranhadas, interações e retroações, traçando-se assim redes de subjetividades compartilhadas e tornando a potência dessas conversações muito mais relacionada ao *enredamento produzido* – envolvendo *formas e forças de agenciamento* – do que à vontade dos interlocutores. “As redes de conversações expressam redes de subjetividades compartilhadas, envolvendo formas e forças de outra ordem ou natureza, como potência constituinte de ações e novas experimentações” (CARVALHO, 2009, p. 198, 202, 209).

Considerar o currículo como redes de conversações sugere implicações políticas a partir de um embasamento de um currículo que não pressupõe o objetivo de ser “ideal”, mas que se percebe com e a partir das relações e conexões entre as diferenças e a multiplicidade, em consonância com Carvalho (2009, p. 202-203):

[...] perspectivar o currículo como redes de conversações e ações complexas remete à compreensão de que conhecimentos, informações, signos, significações, afetos e afecções são produtos das relações estabelecidas com os outros e dos outros entre eles, evitando, desse modo, a burocratização e normalização de indivíduos ou grupos de indivíduos tomados de forma abstrata e fictícia. Sendo assim, a perspectiva é processual, visto não ser possível o estabelecimento de nenhum consenso sobre o que venha a ser o “currículo ideal”. Será na relação que a dimensão política do pedagógico será estabelecida. Relação essa que se processará não apenas entre conhecimentos, linguagens, afetos e afecções e os entes educativos inseridos no cotidiano escolar, pois atravessará outros entes e instâncias com as quais o currículo vivido estabelecerá conexões e ações [...].

Nesse direcionamento, percebemos um conceito amplo de currículo que perpassa e vai além de um compêndio no qual se guarda o que “deverá ser ensinado ao aluno e os saberes que este possuirá ao final de determinado curso” e das dicotomias, das hierarquizações e das nomenclaturas de currículo: oficial/formal/prescrito/documento, oculto, vivido/realizado, entre tantos outros. Assim, concordamos com Carvalho (2009) no entendimento de que as variadas manifestações do currículo (que denominamos “movimentos curriculares”, nesta dissertação) são, de qualquer maneira, produção de sentidos numa relação de *saberesfazerespoderes* (ALVES, 2010; FERRAÇO; PEREZ; OLIVEIRA, 2008; FERRAÇO, 2008; OLIVEIRA, 2005).

Na temática curricular entram as seguintes dinâmicas: funcionamento da instituição; questões de planejamento e avaliação; cultura; disciplina; organização curricular (relação entre as disciplinas em diferentes abordagens); projetos; metodologias; organização de espaços e tempos; (não) lugares; e tantas outras relacionadas ao conhecimento dentro dos fazeres políticos que incitam escolhas do que poderá ser incluído e excluído (em uma ordem de legitimação dos saberes escolarizados e dos movimentos que são vividos e que escorrem criando permanentemente tantos outros possíveis curriculares).

Assim, não *compreendemos* currículo situado em classificações como “bom” ou “ruim”, mas como produção engendrada entre as relações de forças e formas (CARVALHO, 2009), em articulações de saberes e poderes no processo de escrita do documento curricular e nos movimentos inventados cotidianamente no corpo-escola que podem produzir e propagar *afetos alegres e afetos tristes* (SPINOZA, 2013; MERÇON, 2007). Nesse sentido, importa-*nos* acompanhar o que desliza e escapa abrindo passagens para outras danças inventivas nos processos curriculares.

Especificamente em relação ao currículo, nessa perspectiva, na terceira etapa da educação básica – Ensino Médio –, Alves (2012, p. 43-45) apontou as forças dos movimentos das pesquisas do currículo *em redes nos/dos* cotidianos nas escolas de ensino fundamental. No entanto, essa autora (que é uma referência brasileira nessa perspectiva de pesquisa curricular) afirmou a necessidade de um número maior de pesquisadores dos/nos/com os cotidianos vivenciando os processos curriculares nos *espaçostempos* das escolas de Ensino Médio.

Além disso, considerando-se a modalidade “Educação de Jovens e Adultos”, de acordo com Oliveira (2009), a maioria das propostas curriculares para a EJA é inadequada aos interesses desses alunos, enfatizando-se a necessidade de superar os modos formalistas dominantes de entender o currículo e de aprender a valorizar as experiências locais dos diferentes “sujeitos” dos processos pedagógicos como uma das possibilidades de aprendizagem nessa modalidade.

A pesquisadora destaca, ainda, que um dos problemas enfrentados historicamente na EJA é decorrente da excessiva fragmentação do conhecimento e da organização curricular em uma perspectiva cientificista *exageradamente tecnicista e disciplinarista*, que interpõe obstáculos entre as experiências vividas e os saberes produzidos anteriormente pelos estudantes em relação aos conteúdos da escola.

Nesse sentido, a autora propõe uma mudança do paradigma arborescente do conhecimento (linearidade obrigatória dos conhecimentos mais simples para os que são considerados mais complexos; ação externa de “construção do conhecimento”) para a singularidade das conexões que interligam experiências e saberes anteriores dos estudantes na multiplicidade de conexões entre os fios que tecem a rede de conhecimento.

A pesquisadora do campo curricular defende que, na perspectiva do conhecimento *em redes*, o formalismo excessivo, a *fragmentação* dos saberes e a noção de que sujeitos diferentes podem ter aprendizagens iguais poderiam ser “superados” (OLIVEIRA, 2009, p. 98-99). Apesar de *concordarmos* com essa autora em muitos aspectos, inclusive propagando o uso dos seus textos, *questionamos* a tentativa de expurgar a “fragmentação” do currículo, pois isso poderia evocar a ideia de unidade/totalização ensejando a noção de homogeneidade, padronização, ou uma integração que poderia sufocar, “invisibilizar”, “despotencializar” as singularidades que ecoam na multiplicidade (ainda que isso não seja defendido por essa pesquisadora, que advoga a perspectiva múltipla no campo curricular).

De qualquer maneira, Oliveira (2009, p. 99) traz importantes apontamentos concernentes ao currículo em redes, afirmando que a idade e as vivências sociais e culturais dos estudantes da EJA não deveriam ser ignoradas. No

entanto, em muitas situações, “não importando a idade dos alunos, a organização dos conteúdos a serem trabalhados e os modos privilegiados de abordagem destes seguem as propostas desenvolvidas para o ensino regular”.

Nesse sentido, a autora-pesquisadora declara que os conteúdos aparentemente abstratos poderiam ser trabalhados em relação a sua utilidade concreta, e isso facilitaria os processos pedagógicos a partir da denúncia de que:

[...] os critérios e modos de seleção e organização curricular não buscam dialogar com os saberes, desejos e expectativas daqueles a quem se destinam, permanecendo enclausurados nas certezas de uma “ciência” que, em nome das suas supostas objetividade e neutralidade, abdica de se comunicar com o mundo das pessoas. Além disso, na imensa maioria das propostas curriculares, a própria organização e seleção de conteúdos não segue em nenhum momento a complexidade do estar no mundo, da vida cotidiana e das aprendizagens que nela ocorrem. [...] Apesar da estruturação desfavorável do trabalho, muitos saberes e aprendizagens circulam por nossas escolas e pelos nossos alunos. Infelizmente, boa parte das propostas curriculares tem sido incapaz de incorporar essas experiências, pretendendo pairar acima da atividade prática diária dos sujeitos que constituem a escola.

Inês Barbosa de Oliveira (2009) considera imprescindível alterar os modelos cientificistas de currículo propagando-se a noção de um currículo múltiplo, enredado, evocando-se às práticas que relacionam os conhecimentos cotidianos a partir da premissa de que as aprendizagens anteriores dos sujeitos da EJA não devem ser consideradas como limites ou entraves, mas como a riqueza dentro da aula em uma lógica onde a seleção dos conteúdos para essa modalidade é feita a partir das vivências dos alunos:

É preciso, portanto, superar esse entendimento formalista e cientificista do currículo, buscando entendê-lo como oriundo de múltiplos e singulares processos locais de tessitura cotidianos. O reconhecimento das múltiplas alternativas curriculares efetivas construídas cotidianamente pelos sujeitos das práticas pedagógicas. [...] Nessa perspectiva, emerge uma nova compreensão de currículo. Não se fala de um produto que pode ser construído seguindo modelos preestabelecidos, mas de um processo por meio do qual os seus praticantes ressignificam suas experiências a partir das redes de poderes, saberes e fazeres das quais participam e tecem. [...] Quanto maiores as possibilidades abertas pelo currículo formal para dar conta dessa multiplicidade, mais ele estará inserido no cotidiano da experiência escolar. Quanto mais fechado e definidor se pretender o currículo formal, menos associações terá com a dinâmica cotidiana das salas de aula. [...] As propostas destinadas a jovens e adultos precisam diferenciar-se daquelas vigentes no ensino regular, pois os objetivos dessa escolarização são outros, mesmo que haja interseções entre eles (OLIVEIRA, 2009, p. 102-105).

Assim, Oliveira (2009) explica que, ao longo da história das alternativas de organização curricular, novas perspectivas foram surgindo desde a busca da integração entre as disciplinas – *interdisciplinaridade* –, passando pelos currículos organizados a partir dos centros de interesses – pedagogia de projetos –, à utilização da ideia de Freire ao considerar o que o aluno já conhece para se alcançar os saberes formais. No entanto, a pesquisadora defende que recentemente algumas alternativas questionam a própria noção da divisão disciplinar, corroborando um currículo baseado na transversalidade, baseado no argumento de que o conhecimento não é produzido em campos delimitados, mas dentro da lógica das conexões múltiplas das redes.

2.3 COMPOSIÇÃO COM DISSERTAÇÕES E TESES NO CAMPO DO CURRÍCULO TECIDO EM REDES COMPLEXAS NOS ESTUDOS NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS NAS RELAÇÕES COM AS INTENÇÕES DE PESQUISA

Ao situar a *nossa* pesquisa na temática curricular, *buscamos* trançar diálogos com alguns estudos. Assim, foram analisados alguns trabalhos publicados nas três últimas reuniões da ANPED (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação)¹⁸ e então *percebemos* as poucas aproximações com essa perspectiva de currículo *em redes* no Ensino Médio, especificamente na modalidade EJA.

¹⁸ Estudo que *realizamos* a partir dos duzentos e quinze (215) trabalhos (comunicações orais) apresentados nas três últimas reuniões anuais da Anped (34, em 2011; 35, em 2012; 36, em 2013), em quatro grupos de trabalho (GT) que estabelecem relações um pouco mais próximas com a temática desta pesquisa: GT 8 – Formação de Professores; GT 9 – Trabalho e Educação; GT 12 – Currículo; e GT 18 – Educação de Jovens e Adultos. Nesses três últimos anos, no GT Formação de Professores, foram apresentadas 69 pesquisas (29, em 2011; 22, em 2012; 18, em 2013); no GT Trabalho e Educação (como temática que entrecruza a terceira etapa da educação básica: Ensino Médio – especialmente na modalidade EJA), foram publicados 40 artigos (17, em 2011; 13, em 2012; e 10, em 2013); enquanto que no GT Currículo (tema mais diretamente relacionado a este estudo) 62 artigos/comunicações foram produzidos (29, em 2011; 15, em 2012; e 18, em 2013); e, no GT Educação de Jovens e Adultos, 44 apresentações foram realizadas (16, em 2011; 16, em 2012; e 12 em 2013).

Mediante a leitura dos trabalhos *sentimos* dificuldade em estabelecer relações diretas com os artigos, considerando-se que nos Grupos de Trabalho (GTs) “EJA”, “Formação de Professores” e “Educação e Trabalho” o aporte teórico relacionado aos entendimentos e conceituações de currículo e de formação estavam predominantemente distantes dos que são defendidos nesta dissertação e no GT “Currículo” ainda que *tenhamos* percebido algumas similaridades com a perspectiva teórica aqui adotada, *encontramos* poucos trabalhos na etapa do Ensino Médio e não achamos publicações que se relacionassem diretamente com a EJA nos estudos recentes apresentados nesse GT.

Desse modo, em uma segunda fase de revisão literária, *analisamos* dissertações e teses defendidas nos últimos quatro anos (2010-2013), na área da educação, que de alguma maneira colaborasse com: a ampliação de possibilidades de refletir sobre os movimentos curriculares cotidianos; a relação da produção dos conhecimentos dentro de uma lógica que não hierarquizasse e estigmatizasse os conhecimentos escolarizados e outros conhecimentos produzidos fora da instituição-escola ao longo da vida dos estudantes; a relação dos movimentos curriculares com a formação docente; a interseção da pesquisa realizada no cotidiano escolar com a pesquisa cartográfica em redes de conversações; a especificidade do Ensino Médio (como terceira etapa da educação básica, contendo menos produções nesse aporte teórico-metodológico considerando-se os artigos publicados na ANPED); e a especificidade da Educação de Jovens e Adultos (modalidade com “poucas” produções nessa perspectiva de currículo em *redes conforme as leituras dos artigos apresentados na ANPED*).

Nesse sentido, depois das análises iniciais de algumas pesquisas, foi possível estabelecer maiores aproximações com seis dissertações – Coutinho – Uerj (2012); Chades – Uerj (2010); Barcellos – Ufes (2011); Lucena – Ufes (2011); Rodrigues – Ufes (2011); e Prates – Ufes (2012) – e cinco teses – Lima – Uerj (2010); Andrade – Uerj (2011); Lopes – Uerj (2011); Nunes – Ufes (2012); e Silva – Ufes (2012), passeando pelos diferentes fios – citados no parágrafo acima – que compõem o campo do currículo *em redes*.

Na perspectiva que *defendemos* com Ferraço (2008, p. 18-19), só é possível pensar a respeito da questão do currículo em relação à *dimensão das redes*

coletivas de fazeressaberes com os que vivem o cotidiano, sendo esse conhecimento algo que não é propriedade ou característica de um indivíduo, mas sendo a própria vida um processo de conhecimento enredado; assim, *dialogamos* com as dissertações de Barcellos (2011) e Lucena (2011), que analisaram os *usos* cotidianos dos sujeitos *praticantes* em relação aos currículos prescritos.

Lucena (2011) observou as práticas e as burlas em uma noção de currículo em redes dentro de um curso Superior de Administração de uma Instituição Superior de Educação, e Barcellos (2011) acompanhou um pouco das redes nos *espaçostempos* de discussão do documento “*Currículo Básico da Escola Estadual*” da Sedu-ES. Contudo, ao final de ambas as pesquisas, os autores ratificaram a necessidade de as práticas ordinárias serem consideradas no campo curricular em uma compreensão de que em diferentes *espaçostempos* – das redes de relações e sentidos – emergem múltiplas possibilidades de tessitura dos currículos.

Assim, *fizemos* apropriação dessas considerações, entendendo os movimentos curriculares no cotidiano do Instituto Federal do Espírito Santo também como redes de relações; sentidos; linguagens; e afetos na perspectiva da multiplicidade, considerando-se ainda a *nossa* tentativa de deslizar e produzir currículos *com* e entre os *praticantes* no cotidiano do Ifes.

Concernente às pesquisas que enfatizam as relações imbricadas entre cultura, conhecimento e cotidiano no campo curricular, as teses de Andrade (2011) e Silva (2012) possibilitaram a ampliação desses estudos com os *praticantes* em meio às táticas criadoras nas “*artes de fazer*” no cotidiano de uma escola pública de ensino fundamental dentro do estado do Espírito Santo – na pesquisa de Silva (2012) – e a partir das conversas com quatro professoras – na produção de Andrade (2011).

Andrade (2011) escreveu sua tese pesquisando como professores e alunos produzem os currículos nos cotidianos escolares quando discutiu a metodologia dos estudos no cotidiano com uma professora de Arte; analisou as relações entre *conhecimento científico e cotidiano* com uma professora de Matemática; problematizou as noções de “receitas de bolo/fórmulas” para os problemas da

educação com uma professora de Língua Portuguesa; e ponderou sobre o docente no atravessamento de fronteiras entre cultura e conhecimento com uma professora de História e Geografia.

Silva (2012) pesquisou as “artes de fazer” e de viver de professoras e alunos nas interfaces entre currículos, culturas e cotidianos com o objetivo de *acompanhar* as criações e conhecer como, por que e para que professores e alunos fazem o que fazem utilizando para essa finalidade as redes de conversações com as experiências individuais e coletivas.

Em ambas as teses foram enfatizadas as práticas de atravessamento de fronteiras; a não dicotomização da noção de “dentro” e “fora” da escola; a potencialização da relação dos conhecimentos escolarizados e não escolarizados; e a necessidade de ampliação de *espaçotempos* para circularidade de sentidos, propiciando-se a criação e a reflexão coletivas no processo de “fabricação” de currículo na interface entre cultura e cotidiano.

Nesse sentido, esta dissertação dialoga com as autoras, pois elas não polarizaram os conhecimentos e não estabeleceram um lugar fixado para “o que está dentro” e “o que está fora” da escola, potencializando assim as inúmeras conexões possíveis entre ciência e cotidiano; saberes escolarizados (escolhidos como importantes dentro do currículo fixo); saberes que os estudantes e os professores produzem nos diferentes espaços que vivem ao longo da vida; e a circularidade dos saberes no coletivo que foi a perspectiva assumida para o estudo curricular no *campus* Venda Nova do Imigrante.

Enfatizando-se o campo do currículo em redes na relação com a formação docente na qualidade de dimensão curricular, *mergulhamos* na tese de Lima (2010) e na dissertação de Rodrigues (2011). Lima (2010) problematizou as invenções ordinárias nos currículos, nas políticas e matizes nas culturas de “ser-professor”, defendendo que os sentidos atribuídos a essa condição são muitos e diferem conforme os contextos.

Ao discutir os processos de produções desses sentidos e significações nas políticas nacionais, locais e no cotidiano das licenciaturas e dos cursos de pedagogia (em uma universidade privada e na Universidade Estadual do Rio de Janeiro), Lima (2010) propagou as seguintes questões: subjetividades na

formação de professores; problematizações dos *espaçotempos* de formação; necessidade de diálogos que visem ao currículo-composição; produção dos sentidos nos múltiplos contextos de formação; limites das representações; e ênfase nas reinvenções. Ou seja, as ressonâncias da obra dessa autora coincidem com um dos objetivos desta pesquisa concernente ao aspecto da formação docente imbricado ao campo curricular.

Concordamos com a proposta de Carvalho (2011) referente aos processos de formação de professores como redes de conversações (o que ressalta sua dimensão de uma rede de trabalho cognitivo e linguístico, mas igualmente uma rede de trabalho afetivo – redes de afetos, isto é, a própria produção de redes sociais, de comunidades, de formas de vida e de produção de subjetividade).

Nesse sentido, *dialogamos* com o currículo e com a formação docente também com Rodrigues (2011), que pesquisou as redes de conversas e afetos como potencialidades para as práticas curriculares e para a formação de professores no contexto da Educação Infantil, com o objetivo de compreender *como as experiências narradas e vividas pelos professores podem potencializar novos territórios existenciais* (tanto para os processos curriculares quanto para a formação continuada dos docentes). Ao final do processo de pesquisa, a autora propôs a valorização das experiências narradas e vividas pelos professores como ações *micropolíticas* que poderiam potencializar os dois campos (a *formação continuada* e a produção curricular).

Assim, ainda que o contexto da pesquisa de Rodrigues tenha sido a Educação Infantil, essa pesquisa também visava à potencialização de outros territórios existenciais nos processos curriculares e na formação continuada dos docentes (movimento que *defendemos* como híbridos); além de ter sido proeminente na busca da valorização das experiências como ações *micropolíticas* (que, no caso desta dissertação, estendem-se aos estudantes, professores do Proeja e os demais servidores do ensino do Ifes, *campus* Venda Nova do Imigrante).

Na tentativa de dialogar com estudos de currículo em movimento em interseção com as metodologias da pesquisa *no/do/com* o cotidiano escolar e com a *cartografia* (acompanhamento de processos) nas redes de conversações, alguns trabalhos influenciaram a composição do campo de pesquisa, tais como: a

dissertação de Rodrigues (2011) citada acima; a tese de Lopes (2011); e duas pesquisas defendidas no ano seguinte – dissertação de Prates (2012) e tese de Nunes (2012).

Prates (2012) produziu texto sobre as composições curriculares na Educação Infantil, defendendo a aprendizagem inventiva ao problematizar as interdiscursividades entre “currículo” e “infância” (com as professoras e com as crianças). A pesquisadora oportunizou outras linhas de pensamento quando citou os movimentos inventivos que surgem das experimentações educativas, compondo, com a *arte do encontro*, os “*agenciamentos de afeto*” e nos “*afetos alegres*” de Spinoza (dentro da relação imbricada: instituído-instituente curricular).

No mesmo contexto da Educação Infantil, Nunes (2012) estudou as redes de *sentidosproduções* compartilhadas nos currículos com as crianças, buscando compreender as relações engendradas entre alguns *conceitosterritórios*: “criança”, “infância” e “educação infantil”. Assim, com o intuito de abrir fissuras nas compreensões hegemônicas, a autora dialogou com movimentos de *(des)(re)territorialização* e defendeu, na produção dos dados, a composição em linhas que horizontalizam as relações vividas na educação infantil para espaços de demanda das próprias crianças e das crianças (como possibilidade de pura potência e inventividade) que habitam nos adultos. Dessa maneira, a pesquisadora cooperou com “outros olhares” sobre os sentidos e as produções que são compartilhadas no campo do currículo (não apenas no universo da educação infantil, mas nas composições coletivas de aprendizagem inventiva).

Ainda que, nessas três últimas pesquisas, o contexto de estudo tenha sido o da educação infantil, *criamos* conexões com elas no sentido de se problematizarem as composições curriculares na qualidade de inventividades, propagando-se: as experimentações; a arte dos encontros, dos *agenciamentos* (a partir de Deleuze) e dos *afetos* (a partir de Spinoza); o deslizamento por *linhas de fuga* nos processos curriculares já institucionalizados; a abertura a novas possibilidades para se pensar sobre as relações no cotidiano do lfe; a cooperação na visibilidade das invenções cotidianas de docentes e discentes como uma importante dimensão curricular.

Diferentemente dos três trabalhos, a tese de Lopes (2011) foi produzida com estudantes jovens no cotidiano da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Essa dissertação dialogou com o trabalho do pesquisador no sentido de que ele utilizou a cartografia como abordagem “metodológica”, enfatizando a necessidade de se oferecer atenção às redes inventivas que produzem diferentes currículos e conhecimentos diversos.

Dessa maneira, essa pesquisa contribuiu para que *pensássemos* na relação do pesquisador-cartógrafo com o que é experimentado no processo de pesquisa, nos *espaçotempos* de conversa sem a pretensão da coesão e da finalização, com o anúncio de diferentes modos de subjetivação e a visibilização dos conhecimentos vivenciados pelos jovens (considerando-se que, no caso desta dissertação, essa premissa amplia-se aos adultos também) em um processo de propagação de vivências que não se restringem à representação do “contexto escolarizado”.

Concernente aos estudos do currículo na perspectiva das redes, especificamente na terceira etapa da Educação Básica (Ensino Médio), *encontramos* na dissertação de Chades (2010) uma possibilidade de interlocução. Essa autora pesquisou o *Currículo integrado no Ensino Médio*, na busca de uma ecologia dos saberes e das práticas cotidianas, partindo do pressuposto de que o currículo é um campo de produção cultural, problematizando as práticas nas relações de poder que interferem na organização do contexto escolar.

Nessa direção, a autora enfatizou que uma construção democrática de currículo precisa transformar as relações de poder vigentes em relações de autoridade partilhada, pois *uma prática democrática no currículo pode ocorrer tanto em documento organizado a partir das disciplinas, quanto por outras formas de estruturação dos conhecimentos*; sendo assim, importariam muito mais as relações de poder tecidas do que a forma de organização desses conhecimentos.

Considerando que esta pesquisa foi vivida no acompanhar dos movimentos curriculares nas redes de conversações de formação docente e discente no contexto do curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio, na

especificidade do Proeja, *buscamos* também pesquisas curriculares na dimensão das redes complexas tecidas no cotidiano que tratassem da especificidade da modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

Nesse intuito, *consideramos* pertinente a dissertação de Coutinho (2012), que “teceu cotidianos e rebeldias” com as narrativas de algumas professoras sobre a EJA, “contando” sua própria experiência como docente dessa modalidade de ensino e “ouvindo” relatos de docentes nas relações dos conteúdos escolares com os saberes dos alunos (com o objetivo principal de identificar práticas “emancipatórias” nos processos educativos). Com as narrativas, a pesquisadora produziu um *textobordado* entrelaçando: *a literaturização da ciência*; *as perguntas fortes e fracas*; *a “douta ignorância”*; *as apostas*; *as memórias docentes*; *as questões da evasão*; *o pensamento abissal*; e *as táticas de bordados narrativos*.

Além do exposto, essas dissertações e teses têm traços em comum que, de maneira geral, dialogam com esta dissertação-narrativa em problematizações e defesa dos seguintes temas: currículo tecido em redes múltiplas de saberes; currículos em movimentos que propagam as diferenças como algo a ser potencializado e não como negação ou deterioração de um currículo normativo a ser cumprido; destituição da hierarquização dos saberes na instituição; não dissociação e dicotomização entre a *macro* e a *micropolítica*; produção curricular *transversal* de conhecimentos; inventividade cotidiana; potencialização das experimentações; ênfase na impossibilidade de uma verdade absoluta e permanente; conversas como ações políticas que não aspiram ao consenso, ao padrão e a uma fala única que represente um grupo (professores e/ou de alunos); pesquisas que são produzidas no decorrer do processo (sem um início e um fim demarcado, e um resultado final absoluto); perspectiva de formação (docente e/ou discente) que se faz ao longo da existência produzida sempre *com/em redes* e em fluxos de transição de conhecimentos; e potência da própria vida como contínuo (des)(re)territorializar-se

Nesse sentido, *nossa* pesquisa de campo foi constituída a partir da problemática: *Como se constitui o currículo (e a “formação” de professores nesse campo) no cotidiano escolar na dimensão das conversações?* Assim, *acompanhamos* os

movimentos curriculares, concernentes ao Proeja, entre formas e forças complexas no cotidiano do *campus* Venda Nova do Imigrante.

Especificamente, no campo curricular e na interseção desse campo com a formação docente *nossas* intenções, relacionaram-se a: seguir os movimentos vivenciados com professores e demais servidores em diversos fios das redes de conversações, especialmente no acompanhamento das “rodas de conversas com professores do Proeja” (como espaço criado para *pesquisaformação* baseado no *encontro*, no *afetar dos corpos*, nos movimentos curriculares na condição de possibilidade de formação docente, que é dimensão do campo curricular na EJA); problematizar a EJA-Proeja no contexto do *campus* VNI; experimentar novas possibilidades de se pensar-fazer currículos visando a currículos-*multidão*.

Assim, as rodas de conversas com professores não foram problematizadas fora do contexto das demais redes de conversações tecidas no *campus*, contudo, *privilegiamos* os *encontros-formação* com professores mediante a necessidade apontada entre as conversas com a direção, coordenação, professores e alunos como algo fundamental para a continuidade do Proeja em Venda Nova do Imigrante.

2.4 CURRÍCULO *POLÍTICO-ÉTICO-AFETIVO*: O COMUM, A MULTIDÃO E A POTÊNCIA DAS AÇÕES COLETIVAS NO COTIDIANO ESCOLAR

Carvalho (2012, p. 122) relaciona o estudo *com* o cotidiano escolar aproximando as perspectivas dos movimentos de Deleuze e Guattari e a político-ético-afetiva de Spinoza. Segundo a autora, Spinoza torna-se um dos principais intercessores nas obras de Deleuze, quando aquele filósofo considera a relação entre razão, afetos, afecções, encontro entre os corpos e vida política. Assim, “a base da concepção de cotidiano baseia-se na complexidade e multiplicidade dos encontros dos corpos que, pelo *conatus*¹⁹, buscam perseverar e potencializar a vida ativa, e, portanto, ético-política”.

A pesquisadora afirma que, segundo Spinoza (2007), o corpo humano é um indivíduo complexo, composto de vários corpos e, dessa maneira, é apto a afetar e ser afetado pelos corpos exteriores. Nesse sentido, Carvalho (2012) explora a problemática dos afetos na ética humana e no desenvolvimento da ação política, ratificando, com Spinoza, que “*os afetos tristes tornam-se mecanismo de controle das massas manipuladas por governos opressores, no caso, sistemas curriculares hierárquicos e/ou de ensino dogmático*”.

Considerando-se os “bons”/“maus” encontros, Carvalho (2012) conversa com a temática curricular ao defender que, quanto mais estivermos produzindo maus encontros e/ou quanto mais formos guiados por signos extrínsecos, maior será o grau de *servidão* (servidão resulta das paixões e paixões não estimulam as ações, sendo assim as forças internas enfraquecidas e submetidas às ações *externas*), instaurando-se, assim, a *passividade* (desejar, pensar a partir das imagens exteriores). Nesse sentido, há que se cuidar, pois, nas relações verticais/hierárquicas, as atividades criadoras são inibidas, diminuindo-se o campo dos possíveis e as experimentações curriculares no cotidiano escolar.

¹⁹ Espinosa (2007) denomina por *conatus* o princípio vital que nos leva a desenvolver cada vez mais a nossa intensidade de forças ao longo da existência. Enquanto estamos constituídos pela potência intrínseca de perseverança qualitativa na existência, buscamos participar de interações que proporcionam a elaboração de afetos associados ao poder de afirmação dos valores pautados no amor e pela ampliação da vida inserida na convivência social. São relações e, sendo assim, o aumento da nossa potência de agir se origina diretamente da ocorrência de um bom encontro (CARVALHO, 2012, Livro 1, p. 227).

Entendemos a contribuição de Spinoza (apud Carvalho, 2012) como importante possibilidade nos estudos curriculares, quando o autor estabelece a relação entre *conatus individual e coletivo*, substituindo a noção de individualidade por individuação, pois a noção de individualidade é relativa (com o pressuposto de que todo indivíduo é sempre composto de uma infinidade de partes extensivas que se definem por seu modo singular, mas também pelo seu “determinismo” exterior); sendo assim, a autonomia e a aptidão do corpo e da mente se relacionam com o plural simultâneo/coletivo.

Ao refletir sobre essa *potência coletiva*, perpassamos pela constituição do *comum* nos movimentos curriculares com os professores nos encontros-formação “rodas de conversas”, entre outros *espaçotempos* das redes de conversações. De acordo com Carvalho (2009, p. 162), o comum em uma comunidade singular – a partir de Deleuze e Guattari (1995) – seria semelhante à comunidade cooperativa – baseada em Negri (2003) –, visando às possibilidades de enriquecer as relações como *redes de saberes, fazeres e poderes* que se manifestam com a capacidade de a “*multidão*” *assumir as condições biopolíticas da própria existência, do próprio modo de trabalhar para o estabelecimento do comum*.

Nesse entendimento, as redes não se estabelecem com o povo (massa passiva), mas com uma multidão de criação no comum. Segundo a pesquisadora, esse comum não significa consenso ou adesão a uma única voz representativa, mas é “articulado com o movimento e a comunicação das singularidades”, baseado no “reconhecimento do outro, e na relação com o outro”; pois a multidão é constituída de uma série de elementos que podem constituir esse comum, sendo a *solidariedade e a cooperação* alguns desses trançados “na” e “em relação” (CARVALHO, 2009, p. 162).

Conforme Carvalho e Ferraço (2012, p. 3), Spinoza afirma a multidão como “pluralidade que persiste [...] na ação coletiva, na atenção aos assuntos comuns, sem convergir no Uno, sem evaporar-se em um movimento centrípeto. A multidão é a forma de existência política e social dos muitos enquanto muitos”. Ao fazer alusão ao comum – de Spinoza –, Carvalho (2009, p. 74) infere que “o comum exprime o poder de sermos afetados e explica-se pela nossa potência de compreender”.

Nesse sentido, Hardt e Negri (apud CARVALHO, 2012) elucidam o conceito de multidão engendrado à noção de inteligência coletiva e a potência dessas ações no coletivo múltiplo:

[...] A concepção de multidão deve ser compreendida não como simples reunião de muitas individualidades. A multidão é um monstro revolucionário das singularidades não representáveis; parte da ideia de que qualquer corpo já é uma multidão e, por conseguinte, contém em si a expressão e a cooperação. A multidão é ela própria uma potência maior e diversa que a potência de cada corpo que entra em sua composição, envolvendo a ideia de inteligência coletiva. A noção de inteligência coletiva refere-se à ideia de “potência da ação coletiva” dos grupos, dependendo, fundamentalmente, da capacidade de indivíduos e grupos se interagirem e, dessa forma, produzirem, trocarem e utilizarem conhecimentos, linguagens e afetos/afecções por meio de conversações e ações organizadas a partir da formação de redes cooperativas de produção de subjetividades em redes de solidariedade.

Da mesma maneira, Carvalho e Rangel (2012, p. 185) explicam que a multidão não é composta nem de cidadãos nem de produtores, mas “ocupa uma região intermediária entre individual e coletivo”, e, assim, “a unidade da multidão já não é mais o soberano ou o Estado, mas aquilo que lhe é comum: a linguagem, o intelecto, os afetos”.

Ou seja, a noção de inteligência coletiva é atrelada à ideia de potência da ação coletiva, no entendimento de que essa potência é dependente da capacidade dos grupos de entrar em relação e produzir conhecimentos pelas conversações. Assim, aprimorar essa inteligência e esses encontros “formativos” significaria amplificar a criação nas coletividades e as experimentações de solidariedade em expansão dessa comunalidade, enfatizando-se os movimentos curriculares como “proliferação de ações e relações de alteridade que envolvem informações, linguagens, afetos, afecções nas redes de conversações e ações complexas” em proposições de heterologidade e hibridismo (CARVALHO, 2009, p. 189-190, 215).

Com Carvalho (2012, p. 132), *defendemos* uma inteligência coletiva que problematize e crie outros modos singulares, em uma coletividade definida como corpo político que “inscreve a perspectiva do currículo como conversação e ação complexa conectada com uma produção de subjetividade inventiva”. Essas conversações poderiam remeter a novos questionamentos das situações vivenciadas e potencializar (pela experimentação) a possibilidade do singular e

uma construção coletiva na produção do *campo dos possíveis* (compreendendo-se os conhecimentos, os afetos e as afecções como produtos das relações estabelecidas *com os outros e dos outros entre si*, evitando-se, assim, a normalização dos indivíduos como *forma abstrata e fictícia*).

3 (DES)CAMINHOS METODOLÓGICOS

3.1 “METODOLOGIA”? ACOMPANHANDO E CONVERSANDO E...

Para iniciar essa conversa concernente ao “método” de pesquisa, *utilizamos* as palavras de Nilda Alves (2008):

[...] Em relação ao método, tenho que começar por admitir que estou sempre cheia de dúvidas e sobre ele tenho muito que aprender. [...] “É preciso fazer para saber”. O poeta Antônio Machado é lembrado nessas ocasiões: caminhante não há caminho/ se faz caminho ao andar...

Temos muitas indagações quando *precisamos* “descrever a metodologia” em um terreno de infindáveis possibilidades como é o dos estudos nos/dos/com os cotidianos escolares. Dessa forma, *defendemos* que a prática cartográfica – delineada por meio de pistas seguidas ao longo da pesquisa ao acompanhar processos (e neste caso entre os movimentos do/no/com o cotidiano escolar do lfe) – é uma aposta que visa a potencializar as ações coletivas e os *bons encontros* nas redes de conversações.

Essa aposta é efetivada a partir do *nosso* entendimento de que, sendo inerentes à própria vida, as dinâmicas cotidianas são articuladas em intensidades múltiplas, o que exige do pesquisador ferramentas metodológicas que se proponham não a aprisionar o cotidiano dentro de um método, mas, entendendo-o como processo, acompanhando seus devires e as consequentes paisagens sociais nele (trans)formadas.

Nessa acepção, afirmamos que o *olhar-sentir* de um pesquisador que se pretende mergulhar nos cotidianos de uma escola exercita um contínuo movimento de *foradentro* e de *dentrofora*; um *olhar-sentir* que, não sendo único em si mesmo, torna-se mais um na instituição e vagueia por entre outros tantos olhares e sensações extrínsecos ao seu. O pesquisador exercita, dessa maneira, um experienciar mutante que se transforma com as mudanças da paisagem social. É, pois, um sujeito aberto à experiência (LARROSA, 2004), ao que lhe passa, acontece, afeta, ameaça e fere.

O pesquisador, nesse entendimento, abre-se a uma experiência e estabelecer um prévio método para os estudos nos/dos/com os cotidianos, nessa perspectiva, se tornaria uma contradição. Isso ocorreria, primeiramente, porque, se o pesquisador soubesse exatamente o que iria fazer e como iria “entender” a escola, estaria engessado e se protegeria da experiência do contágio com a(s) “realidade”(s) da escola (e com todos que dela participam) nos momentos de sua pesquisa-vivência. Segundo, porque é somente durante o processo da pesquisa que as tramas da comunidade escolar podem ser acompanhadas e percebidas.

Dessa maneira, atento às infinitas possibilidades, o pesquisador-vivente-praticante também pode exercer suas *artes de fazer* e trançar suas próprias *táticas* no falar, perceber, sentir e escrever nos/dos/com os cotidianos investigados, o que *nos* faz concordar com Ferraço (2008), quando – ao referir-se à questão do método nessas pesquisas – afirma que não há apenas um caminho para o estudo das complexidades das escolas, defendendo a necessidade de romper os engessamentos das pesquisas metodológicas herdadas da “modernidade”:

[...] Assumimos que não existe um único, mas diferentes caminhos. Caminhos percorridos por cada sujeito na diversidade de ações, representações e interações realizadas/vividas. Caminhos complexos, acidentais, plurais, multidimensionais, heterárquicos, fluidos, imprevisíveis, que se abrem e se deixam contaminar, permanentemente, pelas ações, pensamentos e imagens do mundo contemporâneo, enredando representações, significados e pessoas. Uma complexidade que não se esgota nunca e que, apesar de estar em todo lugar, não se deixa capturar. No máximo, ser vivida e, com alguma dose de sorte, ser sentida. Entender/sentir/analisar essa complexidade exige de nós o rompimento das tradicionais amarras metodológicas-teóricas produzidas pela modernidade (FERRAÇO, 2008, p. 112-113).

Assim, quando *fazemos* alusão à metodologia nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos escolares, *acreditamos* que o “método” cartográfico – modo de fazer-pensar inspirado na obra de Deleuze e Guattari (1995) – pode ser de interessante utilidade ao abordar essas dinâmicas marcadas mais pelo processo, pelo movimento, do que por estados estanques.

Segundo Rolnik (1989, p. 16), a cartografia, diferentemente da representação de um todo estático, é um movimento que se faz acompanhando o desmanchar de certos mundos e a formação de outros. Assim, a tarefa do cartógrafo é dar língua aos afetos que pedem passagem, *uma vez que dele se espera estar mergulhado nas intensidades de seu tempo*. Por conseguinte:

[...] O que importa para ele é que teoria é sempre cartografia – e, sendo assim, ela se faz juntamente com as paisagens cuja formação ele acompanha. [...] Por isso o cartógrafo serve-se de fontes as mais variadas, incluindo fontes não só escritas e nem só teóricas. Seus operadores conceituais podem surgir tanto de um filme quanto de uma conversa ou de um tratado de filosofia (ROLNIK, 1989, p. 66-67).

Ou seja, pelo fato de não possuir regras determinadas e específicas, a cartografia tem um caráter “imetodológico”, uma vez que corresponde mais à proposta de acompanhar um movimento do que necessariamente representar um objeto ou “a” realidade, tendo “como pressuposto básico deixar que as circunstâncias determinem a trajetória da pesquisa, adotando uma perspectiva mais processual ou centrada no processo” (CARVALHO, 2008, p. 129).

Nesse contexto, *apresentamos* a seguir o que *entendemos* por “cartografia”, “princípios da cartografia” e “ações do cartógrafo”, na qualidade de pesquisadora inserida no campo do currículo produzido no cotidiano escolar. Segundo Kastrup e Barros (2009), a cartografia relaciona-se à investigação que não procura representar um objeto, mas que é capaz de acompanhar um processo que está constantemente em curso. Assim, as autoras defendem que a cartografia é um “*método formulado*” por Deleuze e Guattari (1995). No entanto, *acreditamos* que a expressão “método formulado”, por Deleuze e Guattari, não é a mais adequada, mas *concordamos* que a inspiração para o (não) método cartográfico é proveniente das referências de Deleuze e Guattari (1995).

Esse (não) método pode cooperar com os estudos da subjetividade, pois não é um método pronto. A cartografia é praticada (“*caso a caso*”) ao invés de ser

aplicada (como é o caso de alguns métodos tradicionais de pesquisa). As pesquisadoras afirmam ainda que esse “método” não é um modelo de investigação, mas é realizado por *pistas, estratégias e procedimentos concretos* (p. 77).

Barros e Passos (2009) enriquecem o diálogo, concernente à cartografia como “método”, ao afirmarem que este é um método de pesquisa-intervenção que não se faz com regras estabelecidas a priori, mas, ao contrário das pesquisas tradicionais que utilizam a expressão que significa “*metá – hódos*” (um caminhar para se alcançar metas previamente fixadas), reverterem a ordem das palavras “*hódos – metá*” (metas estabelecidas no caminhar, a partir das pistas que orientam esse processo e da consideração dos efeitos da pesquisa em uma relação imbricada entre pesquisador, pesquisa e “resultados”).

As autoras defendem que é impossível separar o conhecer do fazer e o pesquisar do intervir, porque – nessa perspectiva – “toda pesquisa é intervenção e a intervenção sempre se realiza por um mergulho na experiência” (p. 17). Ou seja, a análise se faz sem distanciamentos, pois o pesquisador está mergulhado “na experiência coletiva em que tudo e todos estão implicados, sendo um método com intervenção, e com trabalho da análise das implicações coletivas, sempre locais e concretas” (p. 19).

Kastrup e Escóssia e Passos (2009) declaram que a decisão metodológica cartográfica é uma atitude praticada não por totalização ou unificação, mas por realidade apresentada com elementos heterogêneos em um plano de diferenças, coadunado com a intenção de acompanhar engendramentos, muito mais do que representar a realidade, acompanhando-se, assim, os percursos; as produções; e as inúmeras conexões das redes (rizomas).

Conforme esses autores, da mesma maneira que no rizoma, em uma cartografia, as entradas são múltiplas. Então, a cartografia é muito mais do que um método: é uma atitude (o rigor não é abandonado, mas sofre uma alteração no significado; e a precisão não é identificada como sinônimo de exatidão, mas como compromisso, interesse e diretamente relacionada aos movimentos da vida).

Segundo Escóssia e Tedesco (2009), a cartografia coopera na ampliação da concepção de mundo quando insere o *plano movente* da realidade, de modo que a cartografia possui uma natureza dupla: pesquisa (processo de conhecimento que não é amesquinçado em uma descrição ou classificação das formas dos objetos, mas que traça primordialmente os movimentos (in)constantemente de produção); e intervenção (quando o *plano das forças* é acessado, ao mesmo tempo é *habitado*, e, sendo assim, as ações do cartógrafo influenciam as transformações sendo também *coletivo de forças*).

A partir do entendimento de que cartografia é decisão, atitude e *direção metodológica*, muito mais do que um método propriamente dito, Passos e Eirado (2009) afirmam que três ideias compõem com essa direção em um plano de ação (ou plano de pesquisa): *transversalidade*, *implicação* e dissolução do ponto de vista do observador.

No mesmo sentido, Alvarez e Passos (2009) dialogam com a perspectiva aqui defendida ao salientarem que a pesquisa cartográfica não se realiza *sobre* algo, mas se realiza *com* alguém ou *com* algo, justificando a afirmação de que esse estudo sempre pressupõe a habitação de um território, exigindo um processo de aprendizado para o cartógrafo.

Ao habitar o território de pesquisa, o pesquisador não está em uma posição hierárquica diante do “objeto” (algo a ser dominado ou obstaculizado), pois habitar um território “requer um cultivo ou um processo construtivo” (p. 135), e assim o cartógrafo movimenta-se em uma “dedicação aberta e atenta” (p. 136).

Para relacionar a pesquisa cartográfica com os estudos e o cotidiano escolar do Ifes, *campus* Venda Nova do Imigrante, *espaçotempo* desta pesquisa, *dialogamos* com Carvalho (2008, p. 121), quando relaciona alguns pressupostos desse tipo de pesquisa com o campo *dos possíveis* com os cotidianos: relação macro-microsocial; mergulho da complexidade tecida em redes de acontecimentos reprodutivos e produtivos; a potência do coletivo nos processos de singularização entre as formas e as forças; e o “trabalho cartográfico como acompanhamento de processos que se abrem para os possíveis modos alternativos de intervenção sobre o real”.

Carvalho (2008, p. 129) afirma que a pesquisa cartográfica é *imetódica*, ou seja, não há método, porque não é possível “captar uma realidade em suas múltiplas manifestações”. Nesse sentido, seria importante prescindir do “rigor metodológico e das estratégias preestabelecidas, tendo-se como pressuposto básico deixar que as circunstâncias determinem a trajetória da pesquisa, adotando uma perspectiva mais processual ou centrada no processo”.

Considerando-se o pressuposto defendido por essa autora, algumas problematizações analisadas relativas à prática cartográfica são tecidas em meio ao campo do cotidiano escolar, como definição do campo problemático da pesquisa; a intervenção do pesquisador; o processo de produção de dados; a participação horizontal; a autoria; e a interpretação.

Concernente à primeira problematização, Carvalho (2008) afirma que o traçado do problema na pesquisa cartográfica ocorre; contudo, essa problemática é redesenhada no processo de pesquisa, porque a entrada no campo é que faz emergir questões como *onde* e *ao que* prestar atenção. A segunda problematização afirma que o pesquisador intervém na pesquisa e que a pesquisa cartográfica é composta de participação em uma perspectiva menos estrutural e mais heterotópica (sem separação de pesquisa e intervenção).

A autora acrescenta que a terceira problematização assume o campo como território existencial, sem separação de sujeito-objeto; assim, o pesquisador é alguém que está imerso na rede, impossibilitando-se dessa maneira a crença de uma “coleta” de dados, mas uma afirmação de que dados são produzidos em um processo no qual quem pesquisa implica e é implicado constantemente.

Ou seja, a participação dos envolvidos no processo de pesquisa é defendida nesta dissertação a partir do entendimento de que um grupo singular apresenta *agenciamentos* que são coletivos, substituindo-se o conceito anterior “sujeitos” por “agenciamentos coletivos” (com o pensar e o fazer imbricados coletivamente no cotidiano escolar como produção de redes de subjetividade compartilhadas, sem delimitações de discursos percebidos como bons ou maus, aceitáveis ou não aceitáveis).

A pesquisadora enfatiza que – concernente à problemática da autoria –, ainda que a perspectiva cartográfica seja aberta e processual, há a responsabilidade

do autor (porque é quem produz o texto). Contudo, tal produção deve ser socializada com os envolvidos nas tramas e, assim, é imprescindível que o autor entenda que a “sua leitura” é apenas uma das inúmeras leituras possíveis dentro de “uma realidade”, sendo inviável eliminar as outras interpretações; pois – como a escritora discute na quinta problematização – a interpretação é parte inerente da pesquisa, faz parte da focalização do campo problemático na proposta inicial de pesquisa e estará também na sua produção final. Mediante as problematizações de Carvalho (2008, 2009), *acrescentamos* ao diálogo a citação de Passos e Barros (2009), que afirmam:

Toda experiência cartográfica acompanha processos, mais do que representa estados de coisas; intervém na realidade, mais do que a interpreta; monta dispositivos mais do que atribui a eles qualquer natureza; dissolve o ponto de vista dos observadores, mais do que centraliza o conhecimento em uma perspectiva identitária e pessoal. O método da cartografia implica também a aposta ético-política em um modo de dizer que expresse processos de mudança de si e do mundo.

Acreditamos que Lopes (2011) amplifica e esclarece importantes aspectos da prática cartográfica, quando defende que essa não é uma simples decodificação de informações, mas está comprometida com o acompanhamento de processos produzindo visibilidade de universos no *caosordem* cotidiano. Dessa maneira, não há verdades invisíveis para serem descobertas pois:

Não existem, portanto, mundos-verdade à espera de um “olho” melhor para desvendar seus enigmas ou de instrumentos mais apurados para capturá-los, eles necessitam, antes, ser inventados por modos de ver e de pensar que criam diferentes possibilidades enunciativas no que antes era tomado como realidade cristalizada. [É] preciso produzir o invisível para que este, paradoxalmente, possa ser observado [...]. A perspectiva cartográfica se implica, portanto, no acompanhar os estratos de intensidade ou platôs que desenham nas linhas movediças desses rizomas: dessas redes cotidianas que são ao mesmo tempo reais, discursivas, coletivas e também desejantes, nas quais ficam em suspenso noções absolutas de falso e verdadeiro, principalmente quando se oferece passagem a intensidades que insistem em se presentificar muitas vezes pela estranheza, pelos nós, conflitos e incertezas (LOPES, 2011, p. 90-91).

Nesse direcionamento, e de acordo com Rolnik (1989, p. 66), não importam muito as referências teóricas do cartógrafo, o que realmente faz diferença para esse pesquisador é que *teoria é sempre cartografia* e, assim, o cartógrafo não tem preconceitos de frequências, linguagens e estilos, porque tudo o que der *língua para os movimentos do desejo* e que sirva para *cunhar matéria de*

expressão e criar sentido é muito bem recebido, já que *todas as entradas podem ser boas se as saídas forem múltiplas*. Nesse entendimento, o *pesquisadorcartógrafo* busca constantemente elementos para compor as cartografias que favoreçam a passagem das intensidades no encontro com os corpos que pretende entender, ainda que, nessa perspectiva, entender não tenha relação direta com “explicar” e/ou com “revelar”, mas com implicar.

3.2 “ESTRATÉGIAS” (NÃO LINEARES)

Durante o processo de produção de dados, *acompanhamos* as redes de conversações utilizando estratégias variadas devido à complexidade da pesquisa cartográfica no cotidiano escolar. Assim, *fizemos* uso do “Diário de bordo/campo”, dentro de uma política de narratividade, e *criamos* os *encontros* formação docente “Rodas de conversas com professores e demais servidores do ensino do Proeja” (grupo 1 e grupo 2), sendo assim as conversas o nosso principal “instrumento” para a produção de dados.

Como estratégia secundária, *utilizamos* momentos de escuta de narrativas individuais de servidores que estavam no *campus* desde o primeiro ano de funcionamento, entrevistas semiestruturadas e conversas individuais e coletivas com alunos. Todas as “rodas de conversas” e os momentos de “escuta de narrativas” foram gravados com auxílio de um gravador de voz.

Assim, *pensamos* que seria importante registrar em diário de campo essas vivências a partir do *nosso* diálogo com Barros e Passos (2009, p. 175), que afirmam que a pesquisa-intervenção, além das características peculiares, requer um modo textual de registrar a experiência: *diarista* (política da narratividade). Com essa “estratégia (não) metodológica”, o autor-pesquisador-cartógrafo escreve sua produção sem a pretensão *moderna* de um conhecimento definitivo sobre o objeto, criando-se, dessa maneira, *um plano em que pesquisadores e pesquisados se dissolvem como entidades definitivas e preconstituídas*. Nesse diário, *narramos* as falas que *ouvimos* emaranhadas aos *nostros* pensamentos

a partir do que *nos* afetava nessas escutas e/ou das relações que *fazíamos* com outras experiências escolares.

Diante de todo o pressuposto teórico sobre *redes de conversações*, a utilização do diário de campo e o objetivo de buscar pistas no campo do currículo interconectado com a dimensão da formação baseada nos encontros (entre movimentos e afetos), em consonância com Carvalho (2011) – que defende as conversações como um modo singular de realizar a formação de professores no cotidiano escolar, percebendo essa formação como possibilidade de recriar saberes e fazeres na escola como comunidade compartilhada, com categorias de inteligência coletiva (potência de ação coletiva) e trabalho imaterial que ao compartilhar experiências reinventa as relações na escola –, *criamos*, no final de 2013, *encontrosformação*: “Rodas de conversas com professores, e demais servidores do ensino, do Proeja”.

Inicialmente, esse era um espaço inventado para problematizações, conversas, formação, discussão curricular, encontros, considerando que era apenas uma tentativa de criar um tempo coletivo que não *percebíamos* até então no *campus*, mas que era algo em que *apostávamos* como uma maneira de propagação de *outros possíveis* nos movimentos curriculares. Ocorreram dois encontros no final de 2013 e apenas 4 professores compareceram (em um total de 18 que ministravam aulas para o Proeja).

Até então, *atuávamos* enquanto servidora do *campus* há aproximadamente um mês (início do mês de outubro de 2013), ainda não *tínhamos* estabelecido relações mais próximas com os professores, o nome “rodas de conversas” soava estranho para uma “formação” porque, como disse um professor, lembrava “roda de boteco” ou um local onde as pessoas iriam “apenas para conversar” (desconfigurando-se, nessa perspectiva, um “espaço de formação”).

Além disso, nos dois últimos meses do ano, como comumente ocorre em diferentes espaços escolarizados com organização de ciclos anuais, os professores estavam envolvidos com as últimas provas do ano, fechamento de notas, preparação para conselhos finais e alguns deles estavam participando de ações da reitoria porque o “Plano de Desenvolvimento Institucional” (PDI) 2009

- 2013 estava se encerrando e era necessário finalizar o novo PDI, que vigoraria em 2014 - 2018.

Obviamente, as pessoas não participaram ativamente dessa tentativa inicial das “rodas de conversas” por diversos motivos e seria impossível prever e elencar quais seriam esses, principalmente porque em 2014 vários professores comentavam sobre a vontade de participar de outros momentos *mais coletivos* voltado para as questões pedagógicas do *campus*, mas devido ao envolvimento em tantas comissões, reuniões, em tantos projetos no *campus*, ou na reitoria, ou em outros *campi*, somado aos momentos de aula e pesquisa, esse anseio era algo difícil de praticar. De qualquer maneira, *acreditamos e inferimos* que os fatores expostos no parágrafo anterior influenciaram a não participação nessa tentativa bem inicial de “tatear o território”.

No início de 2014, o NGP apresentou um “Plano de Formação” para os servidores do ensino do *campus* como parte do “Plano de Ação” desse setor para o primeiro semestre do ano. Assim, seriam ofertadas três formações, não obrigatórias, com certificações separadas, emitidas pela Direção de Ensino do *campus* (referentes à carga horária de participação nos encontros pré-agendados).

Uma dessas “formações” seria o espaço desta pesquisa, *encontrosformação* “Rodas de conversas com professores, e demais servidores do ensino, do Proeja”, com encontros presenciais e outros virtuais (a partir das discussões que ocorriam nos encontros e das leituras de textos postados no ambiente virtual *moodle* dentro das temáticas “currículo” e “EJA/Proeja”). A parte virtual surgiu mediante a solicitação de alguns professores e, desse modo, o fizemos considerando o embasamento de Carvalho (2009, p. 200) ao enfatizar que “a compreensão do currículo como redes de conversações e ações complexas exige, também, a constatação de que ele pode ocorrer no ciberespaço, por meio das tecnologias da computação”.

Essas rodas ocorreram em dois grupos distintos (um com encontros presenciais, de duas horas cada, que ocorriam apenas em dias de “quartas-feiras” quinzenais/mensais, e outro com encontros presenciais de duas horas cada, que ocorriam apenas em dias de “quintas-feiras” quinzenais/mensais). Foi

necessário criar dois grupos, devido aos horários das aulas e de planejamento dos professores, ampliando-se assim a possibilidade de participação nessas rodas para quem queria fazer parte do grupo, mas alegava impossibilidade de estar presente por causa da carga horária das aulas.

Para a *nossa* surpresa, no primeiro encontro do “grupo 1”, 11 pessoas apareceram e, no primeiro encontro do “grupo 2”, 10 pessoas compareceram. Considerando que apenas 17 professores no ano 2014 ministravam aulas para o Proeja, no primeiro semestre, quase todos os docentes que atuavam nessa especificidade compareceram aos primeiros encontros e os coordenadores dos cursos técnicos do *campus* também (além de uma professora que ministrou aulas para Proeja em anos anteriores).

Entendemos que a certificação dos *encontros* formação pode ter contribuído muito nessa participação. Contudo, não *acreditamos* que esteja limitada a esse fator porque outras formações com a mesma carga horária estavam sendo ofertadas (e o tema dessa formação era apontado até então como um campo de maior resistência no *campus*, e às vezes até repúdio, por parte de alguns professores e outros servidores do ensino), sem contar o fato de que cursos com certificações são ofertados inclusive integralmente à distância em outros contextos do Instituto Federal (bem como são oferecidos Seminários com uma carga horária considerável de certificação), e nem por isso todos os docentes se inscrevem/participam.

Além disso, muito mais do que ir aos encontros, *ficamos* felizes com os movimentos criados nessas conversas sobre o tema, o envolvimento coletivo e uma abertura para se expor em frases tais como: “Não somos contra nem a favor do Proeja, nós simplesmente não sabemos por que ele chegou na rede federal. Não conhecemos essa História”; “Não sabemos lidar com esses alunos”; “Eu dava aulas para alunos do Ensino Superior. Dar aula agora para o Ensino Médio já é um desafio, mas para o Proeja, aí já é muito complicado” [fragmentos das rodas de conversas com professores]; entre outras.

Essa abertura e exposição de si em um enredamento de experiências e conversas na roda, para *nós*, estava muito além da simples certificação, pois esses tempos poderiam surgir com certificado, mas isso não significaria,

necessariamente, uma abertura para o tema e uma vontade de discutir o assunto. Nesse sentido, *fomos* afetados, positivamente, reafirmando-se assim a *nostra* aposta nesses encontros, nessas rodas como espaço de potência criadora de outras possibilidades no campo do currículo e da formação.

As rodas de conversas com alunos ocorreram em momentos combinados com os professores (para que os encontros não atrapalhassem os planejamentos dos docentes e nem a dinâmica dos alunos no envolvimento com as aulas). Dessa maneira, *realizamos* encontros de “rodas de conversas” com as turmas (separadamente) 4º ano, 3º ano, 2º ano, em composição com momentos específicos de conversas com alunos representantes das turmas do noturno.

Não ocorreram tantos encontros com alunos como ocorreram com os servidores do ensino porque seria necessário estabelecer um foco maior para a pesquisa, e as pistas apontavam para uma necessidade de investir na formação docente como prioridade naquele momento (a partir das conversas tecidas com os próprios alunos, com os professores, com outros servidores do ensino), abrindo outras possibilidades para futuras *pesquisas-intervenções* com os alunos.

Entendemos que a atuação com os docentes e demais servidores era uma demanda urgente inclusive porque, desde o início de 2013, não foram disponibilizadas novas vagas para abertura de outras turmas no Proeja com a justificativa de que outras turmas só seriam abertas mediante um novo formato, um novo projeto de curso e outra lógica de vínculo docente com o Proeja. Além disso, não seria viável interromper as aulas para ter longos momentos de conversas com os alunos e não era possível criar outros espaços fora do turno noturno, pois esses alunos são trabalhadores e não tinham tempo para dialogar em outros momentos que não fosse no horário das aulas.

Utilizamos, ainda, a escuta de narrativas de servidores *técnicos-administrativos* do ensino que participaram do início da história do *campus* (inclusive dos primeiros momentos com o Proeja). Tanto nos momentos das “rodas de conversas” com os servidores e com os alunos, quanto nos momentos de escuta de narrativas individuais, consideramos o embasamento teórico de Carvalho (2009, p. 200, 203) ao enfatizar que:

A conversa participa [...] de redes de comunicação onde se produzem, interpretam-se e se medeiam histórias. Dependerá do processo de ouvir e ler conversas [...]. A constituição narrativa da experiência de si [...] não se faz sem conflitos [...]. No âmbito do currículo escolar, propomos uma formação orientada a fazer com que professores/as possam conversar, alunos e professores possam conversar-conversar, considerando a alteridade, de modo que possibilite a conversação dos outros com eles mesmos. Assim, para além de conhecer “textualmente” o outro, independentemente do saber científico acerca do outro, é preciso poder vincular/compartilhar experiências de uns com as experiências dos outros, visando a superar o discurso somente racional para que sejam estabelecidos encontros que potencializem os saberes, fazeres e afetos constituindo um momento de comunidade educativa que outorgue alternativas possíveis e sensíveis.

Assim, a “técnica de conversa” é um acolhimento-diálogo, a arte de conversar sem finalidade de homogeneizar os sentidos, sem pretensa coesão ou desaparecimento de divergências, contudo, uma empatia entre corpos. Em composição com essas estratégias, produzimos dados a partir de conversas individuais e em grupo (fora do espaço das “rodas de conversas”, com os sujeitos da pesquisa, com anuência desses) e realizamos entrevistas semiestruturadas e escritas com alunos como estratégia secundária, considerando inclusive as solicitações de alguns professores no primeiro encontro das “Rodas de conversas” do grupo 1 concernente à necessidade de conhecer “quem são os alunos do Proeja” para discussão nos *encontrosformação* docente também.

4 ENCONTROS-FORMAÇÕES: ALGUMAS TEMÁTICAS (NÃO) PLANEJADAS NAS RODAS DE CONVERSAS COM PROFESSORES E OUTROS SERVIDORES

Conforme os objetivos da pesquisa – explicitados nos capítulos anteriores –, *pretendíamos* acompanhar as redes de conversações tecidas entre os movimentos curriculares com alunos, professores e demais servidores do Ifes. No entanto, com as vivências iniciais no campo de pesquisa e com as conversas experimentadas com os próprios alunos, professores e outros servidores, *entendemos* que seria necessário priorizar os movimentos com professores nos encontros-formações – rodas de conversas com docentes, nesta pesquisa, ainda que essas não fossem analisadas de maneira dissociada das rodas de conversas com alunos e de outras conversações tecidas com professores e demais servidores, em outros espaços que não fossem as rodas.

Isso quer dizer que não *desconsideramos* as conversas e as vivências com os alunos e com outros servidores, pois *entendemos* que não há possibilidade de separar as inventividades com os docentes da visibilidade dos espaços dos discentes e respectivas criações estudantis; contudo, para a produção desta dissertação, *optamos* pela ênfase nas rodas de conversas com professores para análise de dados da dissertação e também como opção política educativa, apontada como primordial para a pesquisa nas primeiras conversas com direção, setores de coordenação, professores e alunos do Proeja.

Os encontros-formações “rodas de conversas com professores e demais servidores” foram ofertados a professores e a outros servidores do *campus* Venda Nova do Imigrante, divididos em grupo 1 e grupo 2. Para fins de pesquisa, os agentes-professores foram denominados a partir da função que exercem e ordem sequencial do alfabeto conforme as inscrições destes nos grupos. Assim, visando ao anonimato para fins de registro nesta dissertação, nomeamos no grupo 1: coordenador do curso de Administração, coordenador do curso de Agroindústria, professora A, professora B, professor C, professora D, professor E, professor F, professor G, professora H e professor I; e no grupo 2: professora J, professor K, professora L, professor M, professor N, professor O, professor P, professora Q, professor R, professor S e professora T. O coordenador do curso

de Agroindústria e os professores F, G e L transitaram de um grupo para o outro nos últimos encontros, por causa de compromissos de trabalho assumidos em dias/horários dos encontros.

Tanto no primeiro encontro do grupo 1 quanto no do grupo 2, foram apresentados os objetivos desta escritora como pesquisadora e coordenadora dos *encontros-formações* e uma proposta de temáticas relacionadas às noções de currículo e EJA-Proeja a serem discutidas pelos integrantes, ratificando-se a ideia de que os assuntos poderiam ser alterados, retirados, e outras questões relacionadas ao currículo e ao Proeja poderiam ser acrescentadas mediante o interesse do grupo (tanto nesse primeiro dia como no decorrer dos demais encontros). Desse modo, a pesquisa, nessa parte das “Rodas de conversas”, não foi acompanhada por meio de perguntas direcionadas aos participantes, mas a partir das temáticas e/ou textos-bases conforme o “planejamento” e interesse do grupo que impulsionaram a “livre” discussão sobre os assuntos.

Pensamos em criar um espaço de formação considerando o pressuposto de que “formação”, nessa perspectiva, não é “dar forma” ou “constituir-se”. Com Garcia e Sussekind (2011, p. 10-11) defendemos que os termos como “formação inicial” e “formação continuada” são precários, porque são derivados de uma perspectiva linear de formação com momentos estanques e específicos que determinam início e fim, por vezes restritos à certificação (e/ou entendido como uma espécie de treinamento). Assim, “entendemos que os processos de formação desenham-se na trajetória e pela ação dos sujeitos em múltiplos contextos com os quais se tecem experiências e sentidos para se fazer professor e fazer professor e fazer as escolas, cotidianamente”.

Dessa maneira, *afirmamos* que a formação é um processo permanente de vida que se dá em meio aos encontros, entre ações complexas, nas vivências, no contar das experiências e na criação *dos possíveis*, no cotidiano escolar. *Discordamos* do termo “de” professores, porque *acreditamos* que ninguém consegue formar outro alguém, e ninguém se forma a si mesmo, mas que a formação é produzida e agenciada *com* algo e alguém *entre*, e coletivamente.

No intuito de criar um espaço de conversas que poderiam suscitar diferentes caminhos e, inclusive, poderiam não prosseguir nem ao menos para o segundo

encontro – já que este espaço seria composto por encontros não obrigatórios, contudo, com emissão de certificado –, *sabíamos* que iríamos navegar por mares desconhecidos e sem destino traçado, então, *tentamos* planejar, minimamente, os objetivos, as metodologias e como *poderíamos* lançar uma proposta que suscitasse interesse coletivo.

Nesse direcionamento, *tentamos* apostar em uma (des)formação voltada para as questões/tensões vividas em nosso cotidiano escolar, assumindo uma perspectiva de problematização, ao invés de uma defesa ou renúncia ao Proeja, no entendimento de que todos os participantes poderiam aprender juntos, tentando diminuir o máximo possível os lugares que se estabelecem em “momentos formativos” de “coordenador da formação” e “participantes”. Dessa maneira, nas “rodas de conversas”, todos nós éramos corresponsáveis pelos (bons/maus) encontros que produzíamos e as aprendizagens envolvidas. Assim, chamaram a atenção as temáticas que foram escolhidas no planejamento coletivo e as que não foram citadas, mas simplesmente apareceram e “tomaram espaço” nos nossos encontros.

Antes do início dos encontros de 2014, *escrevemos* uma “proposta de formação” para apresentar a cada um dos dois grupos da roda de conversas, para que esta pudesse ser discutida e para que o cronograma pudesse ser alterado pelos grupos da maneira que achassem melhor dentro da discussão curricular do Proeja. Assim, as temáticas e as respectivas datas poderiam ser retiradas, outras poderiam ser acrescentadas, poderiam ocorrer alterações de perspectivas, metodologias, horários, conforme as escolhas dos integrantes das rodas.

Ou seja, o planejamento das referências de textos-base seria delineado a partir das necessidades identificadas pelos integrantes no primeiro encontro e/ou no decorrer dos demais. No primeiro encontro do grupo 1, os integrantes destacaram a necessidade de conhecer o histórico do Proeja em relação à política no cenário brasileiro, associado à história da modalidade da Educação de Jovens e Adultos neste País, e de conhecer documentos que não fossem produzidos apenas pelo *governo*, mas por pesquisadores que não se posicionassem apenas a favor do Proeja:

Professor C: – Eu queria uma coisa antes da introdução. A gente está falando aqui de formação. Talvez antes do prescrito, a gente pudesse ler algo assim: o

que fez com que surgisse o Proeja? Qual era a política de educação? Pra gente ter uma visão “enquanto” essa formação: sou a favor, sou contra, não sou... Quais são os aspectos que estão por trás disso aqui que foi escrito? Então, assim, era reviver esse momento de criação do Proeja não só com documentos oficiais, emitidos pelo governo, mas o que os pesquisadores sobre Proeja, a favor, falam disso aqui... e talvez o mais interessante, o contra... Porque a gente ouve muito falar a favor aqui. E o contra? Quais são os empecilhos desse tipo de formação para essas pessoas? [...] Um caráter mais geral. Quais são as relações do Proeja com todos os aspectos envolvidos? Se eu me fecho aqui nesse documento escrito, eu estou tendo uma visão somente interna, criada pelo governo pra que a gente passe a aderir a esse movimento e o fortaleça. E a voz contrária? O que diz a voz contrária? [...] pra gente discutir se há fundamentação ou não. [...] olha só, por algum tempo não entrou alguma turma. É um momento de reflexão, não só de adequação. Porque parou, né? Não entrou uma turma. Algo está dando errado. [...] Assim, porque a gente tá construindo conhecimento sobre o Proeja. Eu entendo que, se eu pulo essa parte histórica, eu não vou entender nada. Eu não sei o fundamento, pra que é isso, não sei a quem que serve isso, se eu quero participar disso...

Professora D: – Eu entendi a fala dele assim: como é que surge a educação de jovens e adultos, e como é que nos anos 90, com a reforma do aparelho do Estado no campo da educação, e isso vem de um governo até do Partido dos Trabalhadores. Ele quer compreender historicamente...

Professor C: – Às vezes, a gente, até dentro do processo, você tem essa visão cotidianista, a gente pode minar tudo isso aqui... Então, se você não acredita, se você não apoia, se você não concorda com a política do governo, por mais que a gente estabeleça uma matriz curricular ótima, ela pode [tanto] ser vertida para dar certo quanto pra dar errado. Talvez tenha gente que torça pra dar errado, porque há uma convicção contra isso. Então, seria bom pra gente se posicionar (TRECHO DA CONVERSA DO PRIMEIRO ENCONTRO DO GRUPO 1, grifos nossos).

Nesse sentido, os participantes demonstram a importância de conhecer a temática, pois a educação não é um espaço neutro e, assim, sabendo que currículo é muito mais do que o texto/a matriz e que os movimentos curriculares cotidianos são produzidos a partir das redes de *saberesfazerespoderes*, o conhecer para (não) querer é uma aposta consoante à perspectiva assumida por nós.

Além disso, os professores apontaram a necessidade de trazer um pouco do histórico da modalidade EJA para relacioná-lo com os modos e discursos atuais que circulam nas práticas cotidianas do Proeja e, também, com as determinações do Ministério da Educação: “Tem um detalhe da importância da permanência, e daquilo que rompeu com o passado. Acho que é interessante. O que permanece? Lá, em 1947, o Ministério da Educação pensa num projeto nessa perspectiva. Será que nos anos atuais há muito dessa permanência, né? Dos discursos ditos em sala de aula, que tem passar a mão na cabeça, sim, que

o menino não tem uma formação boa, os valores, como sempre, reproduzidos. Até porque, historicamente, a educação de jovens e adultos é sempre o espaço do amadorismo, do que está bom, está excelente, não precisa de muito profissionalismo, não, do jeito que está, está ótimo. Então isso permanece nos discursos e nas práticas. Já que você vai trabalhar com a ideia de currículo, as práticas, você vai verificar que na fala do professor, na fala do aluno, que passou do ensino regular, ficou reprovado e que veio para a EJA – ele vai destacar isso – está mais fácil, o professor é diferente do que me dava aula de manhã e a agora está dando aula à noite. Essas permanências, elas se dão na história inicial da educação de jovens e adultos quando se pensa: é o mínimo que se dá, é sempre o mínimo. Não precisa muito, entendeu? É só pra tentar incluir ele, social, aumentar nossos dados quantitativos em relação à alfabetização, dizer que o sujeito tá inserido mesmo profissionalmente, porque é isso que o Ministério da Educação deseja: aumentar dados estatísticos” (PROFESSORA D EM TRECHO DA CONVERSA DO PRIMEIRO ENCONTRO DO GRUPO 1).

Ainda que a proposta inicial estivesse relacionada com a escolha de temáticas para outros encontros a partir de um cronograma inicial, e, na ocasião, a primeira temática seria o histórico da EJA, um tema não escolhido pelos integrantes da roda apareceu nas conversas nesse primeiro encontro e surgiu novamente em encontro posterior, enfatizando-se algumas das nossas tensões, alguns receios relacionados ao direito à educação e à aprendizagem e às relações que movem esse aprender.

A temática não programada causou (dis)cordâncias e (i)mobilidades, interrompendo a discussão quanto ao “planejamento” do que gostaríamos de conversar, quando falávamos sobre o que nos afeta, impulsionando as conversações de outros encontros: “Eu acho que o professor, diante dessa diversidade que está, por todos que falaram, como é que você também não vai falhar no direito que o aluno tem à educação? Assim, nós não podemos [nos] esquecer que estamos no século XXI, e que o Brasil, graças a Deus, politicamente, assumiu a ideia de que o educando, ele tem direito à educação. É um direito hoje... E eu acho que a educação de jovens e adultos parte deste princípio: é um direito! Ele tem 18 anos? Ele está fora? Ou ele quer se profissionalizar? Ele fez ensino médio? Quer dizer, essas várias aberturas que

surgiram no campo do direito à educação contribuem muito para garantir o direito à educação [...]. A gente já está nessa luta [...] o movimento histórico é muito bacana. Os anos 90 para nós, e esse ano, as coisas estão acontecendo. Não adianta achar que estamos fazendo um favor. Quando o aluno entra na sala de aula, com 60 anos, se você falar que ele está te atrapalhando a dar aula, você vai ter problema. Ele não está te atrapalhando porque é um direito dele. Você tem que ter capacidade de lidar com aquilo ali. Porque, se você não tiver, você está com problemas, porque você está retirando o direito dele de aprender. É muito sério hoje lidar com a educação pública, e nós estamos no âmbito federal, que é pior, é mais cobrado. Não é um âmbito municipal ou estadual. Às vezes os professores não têm essa noção, quando falam de alunos que dão problema, pedem para tirar da sala, porque dão muito trabalho, estão atrapalhando o rendimento da escola. Se isso aparece em qualquer âmbito do direito, o professor se dá mal, é um processo que vai cair sobre ele. Não pode! O menino entrou na escola, é um direito dele. Mas isso se deu a partir dos anos 90 em diante. Cada dia que passa, a legislação está assegurando mais os seus direitos, que, por muito tempo, não existiu no Brasil” (PROFESSORA “D” EM TRECHO DA CONVERSA DO SEGUNDO ENCONTRO DO GRUPO 1, grifos nossos).

Relacionado à temática do direito à educação no campo curricular, Arroyo (2008) questiona os ordenamentos escolares, considerando a ênfase no direito à educação com a vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96):

Por que não nos atrever a repensar as lógicas do ordenamento escolar e curricular a partir dos sujeitos reais de direitos? O que impede atrever-nos a construir outros ordenamentos mais próximos dos sujeitos reais do direito ao conhecimento, à cultura, à educação? [...] Por que construir um ordenamento ideal e esperar que as vidas dos sujeitos reais a ele se adaptem? [...]. Nunca falamos tanto em direito à educação. Estaremos recuperando o campo da educação? A nova LDB nº 9394/96 recoloca a educação na perspectiva da formação e do desenvolvimento humano: o direito à educação entendido como direito à formação e ao desenvolvimento humano pleno. A nova LDB se afasta da visão dos educandos como mão de obra a ser preparada para o mercado e reconhece que cada criança, adolescente, jovem ou adulto tem direito à formação plena como ser humano (ARROYO, 2008, p. 40-41).

Envolvidos nessa temática, que foi um fio que surgiu “entre parênteses” no discurso de uma professora enquanto traçávamos o planejamento para os outros

encontros, imediatamente apareceram as concordâncias/discordâncias/(não)posicionamentos em relação ao discurso da docente, criando-se, assim, uma composição que se redesenhava a cada novo “ato” das conversações do encontro, como em um dos exemplos citados abaixo:

Professor G: – Mas a gente não cai em um outro paradigma desse aluno que não ajuda no desenvolvimento da classe? Ele atrapalha, conversa, não participa.
 Professora D: – Eu estou falando do aluno que atrapalha o desenvolvimento, porque ele não sabe Matemática, e o professor acha que ele está atrapalhando por isso. Nesse ponto, eu concordo plenamente com a lei. Ele tem que ficar na sala, ele tem que assistir, e ele tem o direito de dizer o seguinte: “eu estou aqui para aprender desde o início, porque eu tenho direito”. Porque é muito fácil para o professor: “ele não quer, eu lavo minhas mãos. Eu trabalho menos”. Como é que eu crio ferramenta eficaz para poder motivar aquele indivíduo na busca pelo conhecimento? Mas, não se deixem enganar, o Ministério da Educação já está criando um instrumento de avaliação para avaliar a aprendizagem de seus alunos. E vai ter também avaliação de professor. O Ministério da Educação, hoje, ele é um órgão altamente produtor, ele é produtivo. Já existem ideias de avaliação, da mesma forma que o aluno faz Enem, faz o Ideb, de ter um índice de avaliação do conteúdo do professor. Tanto conteúdo específico dele como os conteúdos da didática, da aprendizagem, do campo saber da educação. Isso é, [eles] pensam e têm refletido [sobre] qual é o perfil do professor. Porque, se o aluno está ruim nas avaliações, não é só o aluno o problema. Tem algum problema na formação desse professor [...]. Esse tem sido o discurso dos gestores do Ministério da Educação. Já há ideias, já vi pessoas de dentro do Ministério falando, vai existir a possibilidade de avaliar o professor. Os professores dos institutos federais, os professores das universidades, para saber exatamente quais são os problemas [...] (TRECHO DA CONVERSA DO SEGUNDO ENCONTRO DO GRUPO 1).

Nesse instante, *percebíamos* algumas resistências provocadas pela sensação de que estávamos procurando “culpados”, ou o lugar do “problema”, da “dificuldade” (ainda que a professora em questão não tenha colocado as afirmativas em termos de culpa, outros colegas docentes interpretaram dessa forma), principalmente pelo envolvimento em sistemas avaliativos por toda parte (de alunos, de professores, internas, externas etc.).

Assim, o próprio corpo dos integrantes falava, pois, mesmo entre os silêncios, algumas gesticulações, como as inquietações de pernas balançando; a vontade de alguns de falar logo; a demonstração de silêncio abrupto de outros; os olhares de lado para colegas que pactuavam de perspectivas semelhantes; e o sorrisinho de “desdém”, todas essas expressões criavam uma composição de *táticas* para dizer muito sem que, necessariamente, se citassem palavras.

No entanto, *consequimos* capturar os dizeres de quem verbalizou alguns desses pensamentos seguidos da explicação da docente que enfatizou que seria necessário investir na formação do professor e na análise da história da EJA, principalmente, concernente ao direito à educação, não consistia na defesa de uma culpabilização dos professores:

Professor G: – Eles criam diversos mecanismos para avaliar as instituições, os professores, mas eu acho que falta um pouco no brasileiro é a cultura do estudar. Como é que nós vamos ficar nessa história? Será que nós somos culpados por uma criança não ter a vontade, a cultura, talvez a ambição de estudar e ser alguém?

Professora D: – Mas eu acho [...] que o Ministério não pensa só no educador como o culpado. Eu acho que também tem visto – eu acho isso legal – que o professor também é o solucionador, ele também é a solução do problema e é verdade, isso não é motivo. Na minha história na educação, as disciplinas que eu amei é porque eu amava os professores. Eram professores que sabiam tocar a gente. E as disciplinas que eu tenho mais horror, eram os piores professores que eu tinha. É incrível! Isso eu carrego na minha marca educacional.

Professor G: – Mas, será que a disciplina era ruim porque o professor era ruim?

Professora D: – Ele não sabia passar. No meu caso, especificamente, eu posso te falar, hoje, a partir do que eu sei didaticamente, ele sabia para ele, ele era excelente, mas ele não sabia passar. Eu me lembro disso, eu começo a lembrar o que ele dizia, porque às vezes os professores acham que aquela disciplina deles é só para gênios. Esse povo aqui não cabe. Tem muito professor que pensa isso em determinada disciplina: “É de gênio, não é qualquer um que consegue essa disciplina”. Entendeu? É muito *bacana* isso (TRECHO DA CONVERSA DO SEGUNDO ENCONTRO DO GRUPO 1, grifos nossos).

As noções de culpa surgiram em outros contextos da conversa, quando um professor citou que vê a aprendizagem como a *divisão de uma laranja, por exemplo, pois 50% é papel do professor e 50% do aluno*, e que a parte do aluno *faz mais diferença*. Na ocasião, o docente ratificou que a minoria dos alunos consegue *absorver* o que é ensinado em sala, esclarecendo que não estava se referindo, nesse caso, apenas aos alunos do Proeja, contudo, aos estudantes de maneira geral. Nesse contexto, as discordâncias e dissonâncias contribuíram para uma conversa potente em problematizações:

Professor G: – Eu vou partir do campo da prática [...], talvez o normal social, cultural nosso, dessa falta de interesse do discente, talvez seja pela prática, tudo hoje se tornou muito prático, muito rápido. É um monte de matéria, aí faz um trabalho, não tem a paciência de abrir um livro, de conhecer um autor, de pensar. Eu gosto! As minhas aulas são todas voltadas para o questionamento, os conteúdos teóricos, eu sempre apresento o conceito e questiono, porque a partir do questionamento eu começo a elucidar, pensar, hipotetizar, criar pressupostos. Só que é uma pequena minoria que consegue absorver isso em sala de aula.

Professora D: – Mas você concorda comigo que a formação de um professor pode: por exemplo, você está em uma sala de aula, aí você vê que, de quarenta alunos, cinco estão prestando atenção em você... Vamos imaginar: o restante está com celular debaixo da mesa, fingindo que não estão [com o celular]. Você não acha que o professor, que tem uma formação no campo da educação, que percebe que aquilo ali quer dizer algo ao professor, ele não vai tentar modificar, recriar alguns outros mecanismos em sala de aula, para diminuir isso, essa não adesão da parte dos alunos? Eu acho que é isso que às vezes falta em um professor. Ele achar que estar lá na frente falando basta, que esse é o papel dele mesmo. Porque “quando era da sua idade eu ouvia o professor” É isso que os professores fazem! Nós somos muito nesse sentido de falar da gente: “eu era excelente aluno, sabia o que queria da vida e vocês não sabem o que querem da vida”. [...] Eu vou para aquela turma, vejo aquele clima acontecendo de desinteresse ou então de não envolvimento maior, eu vou pensar: “o que eu tenho que fazer nas minhas aulas?”. Esse ato de pensar do professor significa que ele também se importa em aumentar o grupo de pessoas para prestarem mais atenção na disciplina dele. Entende o que eu quero localizar? Onde a ideia que o professor pode ser solucionador. Porque ele que está ali dentro, aí ele pensa: “Quem sabe se eu trouxesse uma imagem e a partir da imagem...” Aí você começa a movimentar as suas aulas. Agora um professor que não tem essa formação, essa sensibilidade, ele vai continuar falando só para cinco. Ele acha que esse é o papel dele mesmo. Não é porque ele está errado, é porque ele não teve na sua formação algo que dissesse para ele que ele tem que se preocupar com os outros trinta e cinco sim, porque, querendo ou não, ele também tem um papel com os outros trinta e cinco. É só isso que eu estou dizendo. Não estou culpabilizando o professor, eu não estou dizendo que o aluno tem [a] cultura do estudo. Eu concordo plenamente que eles não querem. É verdade! Mas eu acho que tem que movimentar o dia a dia do professor, ele tem que pensar nisso também e pensar na sua prática. Às vezes a prática não está batendo, entendeu? Eu só penso isso para mim, como professora. Por isso eu carrego um peso maior sobre mim, porque eu tenho essa formação e eu digo: “esse menino quer dizer algo para mim”. Eu não consigo só culpabilizá-lo, eu também tenho que refletir sobre a minha ação e não adianta planejar as minhas aulas nos primeiros anos igual, nos três primeiros anos, e aplicar a mesma aula do primeiro de uma turma para outra que vai dar certo. Não dá! Porque as turmas são distintas. O conteúdo não é o mesmo? É, mas só que os ritmos são diferentes. Pensar na educação de jovens e adultos, a situação é ainda pior. A gente tem uma linha de trabalho que vai só aumentando, pula de um conteúdo para outro, aí a gente já começa a ver a evolução dos conteúdos. E na educação de jovens e adultos? Isso não acontece no mesmo ritmo, parece que não é produtivo, parece contraproducente, aquilo te desespera como professor. Mas não é isso, é porque eles exigem outras coisas. Eu acredito que o problema hoje da educação é: primeiro, porque, antes dos anos noventa, na minha visão, na escola pública tinham as avaliações de seleção, que eram os exames admissionais. Você selecionava quem entrava na escola pública [...]. Hoje, a escola pública é do povo [...] (TRECHO DA CONVERSA DO SEGUNDO ENCONTRO DO GRUPO 1, grifos nossos).

A partir de tudo o que *ouvimos, pensamos* sobre as maneiras de vermos o estudante da EJA, enfatizando como essa modalidade é distante do aluno idealizado. *Refletimos*, também, sobre a abertura que alguns integrantes estavam se permitindo, ao expor o que consideravam como entraves,

dificuldades, e com maneiras de perceber os lugares estabelecidos nas relações de aprender-ensinar-aprender.

Com as conversas, caminhamos para o entendimento de formação como enredamento que promove movimentação de pensamentos não dissociados das criações, experimentações, no contexto de sala de aula, fazendo-nos questionar o lugar “ser professor”; os fazeres cotidianos; o que nos afeta; o que nos imobiliza; o que nos desespera; e a inter-relação entre direitos, escolas, documentos, alunos, servidores, em dimensões transversais e complexas (e tudo isso ao mesmo tempo). Assim, concernente à relação desse direito à educação nas lógicas curriculares, Arroyo (2008, p. 39) elucida que:

Esse entrelaçamento entre o direito à educação [...] interroga as lógicas em que se dá o ordenamento curricular: uma lógica sequenciada, linear, rígida, previsível para sujeitos disponíveis, liberados, em tempo integral, sem rupturas, sem infrequências, somente ocupados no estudo, sem fome, protegidos, com a sobrevivência garantida. Que podem livremente pensar, porque o viver está assegurado. Sujeitos com o presente garantido, abertos e disponíveis a se preparar para um futuro certo e aberto. As lógicas do ordenamento curricular supõem sujeitos livres para optar pelos valores do estudo, do conhecimento, da assiduidade; não supõem sujeitos sem alternativas de escolhas. São estes sujeitos concretos que acodem às escolas públicas à procura da garantia do seu direito à educação, ao conhecimento e à cultura. Não devem ser eles, em sua concretude humana, o parâmetro para o ordenamento curricular?

Assim, essas problematizações nos fizeram deslocar pensamentos, propiciando a continuação do processo cartográfico das intensidades, dos afetos e dos movimentos de (des)(re)territorialização ziguezagueantes e multiformes, no acompanhamento das redes de conversações nas rodas:

Coordenador de Agroindústria: – Mas... essa sua formação te ajuda a identificar esses perfis, mas você consegue resolver a situação de cada um deles?

Professora D: – De cada um, não, até porque minha profissão não é individualizada, eu não faço atendimento individual.

Coordenador de Agroindústria: – Mas, mesmo que você tivesse tempo, você conseguiria resolver o problema de cada um deles?

Professora D: – Sabe o que acontece [...] eu não consigo solucionar, mas eu consigo agregar (TRECHOS DA CONVERSA DO SEGUNDO ENCONTRO DO GRUPO 1, grifos nossos).

Defendemos com Lopes (2010, p. 91) que, nos processos de aprendizagem, tanto vivenciados entre professores e alunos quanto em pares nos encontros-formações docentes, *os grupos são escritores de suas trajetórias*, montando assim, diversas conexões e encontros, produzindo agenciamentos e sendo

produzidos por esses, também, em uma relação imbricada entre aprender e agenciar.

Entendemos que a aprendizagem se dá nesses agenciamentos, nessas conexões estabelecidas nos encontros e, nesse sentido, desmitificamos os binarismos e as lógicas de quem aprende e ensina e os lugares imagináveis para esse aprender-ensinar-aprender. Enredamo-nos criando ligações e rupturas entre afetos e afecções, ou seja, esse processo de aprendizagem se dá na relação, não sendo possível estabelecer culpados nesse entendimento.

Nesse direcionamento, afirmamos com Kastrup (2001, p. 25-26) que a sintonia mestre-aprendiz é um campo de criação, um espaço híbrido, com um mecanismo não de identificação, mas de contágio e propagação. De acordo com a pesquisadora, “não há transmissão de informação, nem interação professor-aluno, mas habitação compartilhada [...] a zona molecular. [...] O professor não é o centro do processo ensino-aprendizagem [...] ele faz circular afetos e funciona como atrator”. Assim, o professor tem o poder de atrair, de arrastar consigo.

De outra maneira, na mesma proposta apresentada ao grupo 2, alguns integrantes sugeriram que os encontros abordassem as experiências vividas por professores no *campus*, com relatos, considerando-se também que há professores que trabalham desde 2010, outros que chegaram nos anos seguintes e docentes que chegaram somente em 2014: “Acho que seria bem mais bacana mesmo, a gente discutir o projeto de uma forma em geral, e discutir o projeto no nosso *campus*. Porque, assim, nós temos professores que estão chegando agora, e a maior parte dos professores que trabalham com Proeja já trabalharam outros anos. Então, eu, por exemplo, já trabalho com Proeja desde 2011; então a gente já tem uma noção de como é o Proeja do *campus*, e não discutir de forma geral, como a coisa do Brasil está. Se for pertinente, sim. Mas, discutir mais a realidade do Proeja daqui do nosso *campus*, do público que procura a gente na modalidade de Proeja. Seria trazer, por exemplo, esses relatos que você está falando, essas experiências que vocês viveram. Essas experiências, mas também essa participação para o adulto (PROFESSOR “K” EM TRECHO DA CONVERSA DO PRIMEIRO ENCONTRO DO GRUPO 2).

No entanto, outros integrantes do mesmo grupo destacaram a importância de conversar sobre o que é vivido no *campus*, em relação aos documentos e quais as prescrições, de maneira geral, para o Proeja e o histórico da modalidade na relação com o currículo específico:

Professora L: – Eu tenho necessidade! Eu gostaria de uma panorâmica, tanto a que se refere a currículo, quanto a EJA e Proeja, e até a operacionalização disso. Eu não sei se no estado inteiro ou se aqui, mas... [...]. Uma panorâmica mesmo. Porque isso ajuda o grupo a se situar, pra dar partida; tem gente que sabe muito, tem gente que sabe pouco, e tem eu que estou querendo aprender.

Professor O: – Eu acho assim, a ideia do [“K”] é excelente. Porque você vai discutir a realidade da educação de jovens e adultos, no caso [da] EJA mais local, mas seria legal a gente fazer esse confronto que a [“L”] está sugerindo, mesmo que muitos conheçam a legislação, mas fazer esse confronto pra ver o que de fato está realmente sendo implementado ou não, se está sendo assimilado ou não. Para até mesmo repensarmos as nossas práticas “enquanto” professores dessa modalidade. Mas, a gente não vai pegar aquela questão teórica, não precisamos, necessariamente, mas fazer esse exercício de contraponto daquilo que a legislação impõe, de uma certa forma, e aquilo que a gente vê na prática.

Professora L: – Qual é a visibilidade que isso tem.

Professor T: – Então, eu acho que o quê o [“K”] traz é interessante, mas eu acho que podem trazer as duas coisas. Mesmo porque, o ano passado, eu fui anotando o que nós tivemos em uma reunião pra discutir, e a gente falava assim: “o que nós estamos fazendo aqui não é Proeja”, aí alguém falou assim: “então a gente pode pensar em reduzir o tema”, e outro falava assim: “em um ano e meio também não é Proeja”. “Pronatec também não é Proeja”. Então, o que é Proeja? Que especificidade é essa? Assim, se o que a gente está fazendo, a gente está trabalhando, especificidade com legislação, na modalidade de educação de jovens e adultos. Como está sendo desenvolvida. Nós sabemos também o que não queremos, foi isso que nós falamos. Muitas falas o ano passado, [...] se estiver equivocada vocês me corrijam, mas alguém falava assim: “se for pra continuar do jeito que está eu não quero”. Vocês lembram? Então, eu acho que nesse sentido, eu acho que é legal retomar essa caracterização do campus, como o [“K”] falou. O que é essa especificidade mesmo na modalidade de jovens e adultos. E aí a questão da modalidade de jovens e adultos, como a questão técnica do Proeja. E a partir daí, sim, discutir a questão do currículo, e o tipo que a gente quer, mas eu acho que essa retomada, eu acho que ela se faz necessária, porque já sabemos o que estamos fazendo (TRECHO DA CONVERSA DO PRIMEIRO ENCONTRO DO GRUPO 2, grifos nossos).

Assim, os discursos variaram entre os que gostariam de discutir questões específicas do *campus* e entre os que queriam considerar, preferencialmente ou simplesmente, da mesma forma os aspectos do Proeja no *campus* – com os documentos e o cenário da EJA no País. Nesse sentido, recorremos a Garcia (2011, p. 40), assumindo uma posição que compreende:

[...] os processos de formação no âmbito de uma micropolítica que sofre influências de uma macropolítica e dos contextos mais gerais sociais e culturais nos quais institucionalmente se inscreve. Ao mesmo tempo, esses processos configuram-se na interpenetração das multiplicidades de interferências, influências e sentidos [...]. São âmbitos que não se opõem, são partes complementares da composição dos currículos e da composição permanente dos modos e sentidos de “ser-professor”.

O aspecto da eminente necessidade de formação específica na/o EJA-Proeja não foi escolhido como temática, mas adentrou as conversas do primeiro encontro mesmo sem termos apontado essa necessidade como ponto de conversa, corroborando a criação do espaço de formação curricular na especificidade de jovens e adultos que *estávamos* propondo em momentos da conversa como, por exemplo:

Professora L: – Eu penso que é uma ideia muito válida, e seja muito bem-vinda! E vejo, inclusive... e tem estudos nessa área, pesquisa nessa área, que a gente vai sair ganhando nessa troca. Por que eu coloco isso? Porque é muito comum que EJA e Proeja funcionem como apêndice dentro da escola. Sabe? Uma coisa meio assim, se tirar não vai fazer falta para o organismo todo, não conta muito, não tem uma função ali. A gente observa muito isso, e durante algum tempo a gente viu até uma certa iniciativa, no sentido de desativar os cursos de EJA e Proeja (TRECHO DA CONVERSA DO PRIMEIRO ENCONTRO DO GRUPO 2, grifo nosso).

Professora D: – Eu acho assim: a educação de jovens e adultos. [o] grande desafio mesmo não é só para o aluno não – ele vai entrar na escola – é para nós, professores.

[...]

Coordenador do curso de Agroindústria: – Eu fico pensando: “Será que um dia nós vamos conseguir atingir esse nível de treinamento, de maturidade, de conhecimento, pra conseguir, dentro de uma turma de Proeja, que tem como público aquela pessoa que tem mais de 18 – então, ela pode ter 18 ou ela pode ter 60 anos – será que nós vamos um dia chegar nesse nível de conseguir tratar todo mundo dentro da sala, e fazer esse povo avançar?” Eu não sei. Acho isso muito difícil.

[...]

Professora D: – Eu acho que para o Ifes, [...] no Instituto Federal, isso é muito complicado, uma vez que o histórico dos sujeitos-professores desses institutos, não sei aqui, mas eu falo de um modo geral, são voltados mais para a ciência, mesmo, a exatas. Então assim, existem pesquisas lá na Ufes de pessoas que apontam, como foi o Proeja dentro do Ifes de Vitória. Uma das questões centrais era justamente a questão da resistência do professor: lecionar para aquele grupo que não foi selecionado como era o ensino médio regular. Então, eles fizeram entrevista com alguns professores, e umas das questões que eles diziam era isso: era um público muito diversificado, fica difícil para o professor trabalhar, mas, por outro lado, quando você falou seleção, eu achava que era isso que você estava falando, mas agora compreendi. Muitos deles pediam isso, que ocorresse uma seleção semelhante à entrada ao ensino médio, para tentar trazer os melhores para a educação de jovens e adultos. [...] Justamente “por conta”

desse professor que tem toda uma perspectiva de que a seleção, a entrada no Ifes é tudo para o professor. Porque dá menos trabalho, porque se a seleção “é muito boa, você está com bons alunos ali dentro”. “Se a seleção tem furos, tem falhas”... “Quem são esses alunos que estão entrando?” (TRECHO DA CONVERSA DO PRIMEIRO ENCONTRO DO GRUPO 1, grifos nossos).

Os fios dessas redes, em ambos os grupos, entremeavam a discussão da EJA como um desafio, a necessidade dessa formação para os professores, considerando-se também a representação desse lugar no âmbito do Instituto Federal, constituído socialmente ao longo dos anos, entrelaçando-se com a diversidade identificada na modalidade, pela diferenciação dos parâmetros estabelecidos nas seleções dos demais estudantes. Assim, entre desejos, permanências e resistências, uma docente apontou: “Mas, sobretudo, não se pensou como formar o professor para atender a esse direito à educação, porque para nós é realmente difícil. [...] O ritmo é um outro ritmo, então, assim, eu proponho, Priscila [pesquisadora], que o foco mesmo do seu trabalho regular compreenda que aqui tem professores que estão sedentos para compreender como que eles podem lidar com todas essas questões” (PROFESSORA “D” EM TRECHO DA CONVERSA DO PRIMEIRO ENCONTRO DO GRUPO 1).

Os discursos que reafirmavam a necessidade de formações específicas para o Proeja continuaram a ressoar, abrindo um espaço não programando, logo no primeiro encontro, enquanto tentávamos planejar os próximos encontros, e se estabeleceu como um dos temas-foco nos dois grupos:

Professora A: – Porque quando entra o Proeja, além da necessidade de formar esses trabalhadores, a questão da alfabetização, entra também a capacidade de ter um curso técnico integrado a esse conjunto da EJA, que é essa modalidade Proeja. Surge isso. Só que não basta apenas surgir, tem que ter também qualificação desses profissionais pra lidar com essa área. Só que não há qualificação para os profissionais lidarem com essa área. Surgiu, um tempo atrás, a pós em Proeja que eu fiz. Eu fiz essa pós em Proeja pelo Instituto Federal, em Vitória. A visão minha em relação ao sujeito que está nessa EJA é, por exemplo, totalmente diferente da sua [olhando para outros integrantes do grupo], porque não é só passar a mão na cabeça igual um monte de gente diz fazer com os alunos do Proeja, não. Só que você tem que ter consciência. Você lembra que no ano passado foi citado isso: passava a mão na cabeça do sujeito... Isso é errado (TRECHO DA CONVERSA DO PRIMEIRO ENCONTRO DO GRUPO 1, grifos nossos).

Professor S: – Pois é, Priscila [pesquisadora] hoje, pra falar o que é o usuário interno e externo da comunidade, digo assim: “Gente, o Ifes é uma empresa, você é funcionário, você está aqui. O aluno do Ifes, quando usa a biblioteca do Ifes, ele é? Um usuário interno! Agora vem o externo: o aluno da [nome da escola

da rede estadual em Venda Nova do Imigrante] quando vem aqui e usa a biblioteca do Ifes ele é externo. Isso! Gente, vamos fazer um bolo? Está aqui o bolo, eu sei o que vou usar nesse bolo: duas colheres de açúcar são custo direto, porque eu sei que estou mensurando que são duas xícaras de açúcar para fazer esse bolo, mas o trigo é um quilo de trigo dimensionado. Entenderam o que é direto, e o indireto?” E começo a trabalhar assim. Então, eu não faço isso todo dia. Então, é uma ginástica danada, é um cansaço danado (TRECHO DA CONVERSA DO SEGUNDO ENCONTRO DO GRUPO 2, grifos nossos).

As falas que apontaram a necessidade de formação não demonstraram consenso, na defesa de que é mais difícil trabalhar com o Proeja ou de que seria mais fácil ministrar aulas na modalidade, ainda que o discurso em relação à dificuldade de se trabalhar com o Programa tenha sido mais recorrente²⁰.

Ou seja, embora alguns educadores enfatizem que não é possível ofertar Proeja nos IFs, porque é *demasiado difícil lidar com esses alunos*, esse discurso não é unânime. Nesse sentido, em algumas conversas tecidas, fora das rodas de conversas, com um professor do núcleo básico, ouvimos: “É muito melhor e mais fácil trabalhar com Proeja, porque eles [os alunos] têm mais maturidade e conseguem discutir, conversar sobre os temas... Se eu pudesse, teria muito mais alunos de Proeja” [PROFESSOR “K”].

Outras conversas tramadas nos *encontros* também cooperaram para a desmistificação da impossibilidade de oferta de Proeja pela “extrema dificuldade dos docentes em lidar com alunos da modalidade EJA no IF em relação aos outros alunos do mesmo curso técnico integrado ao ensino médio”:

Professora H: – Eu acredito que eles são mais maduros [falando sobre os alunos do Proeja] e, no meu caso, a matéria técnica, o nível é até mais alto do que para os meninos [alunos do mesmo curso que não são do Proeja], porque quando eu falo alguma coisa pra eles, eles [alunos do Proeja] já viram. Os meninos [alunos que não são do Proeja] nunca viram. Porque eles já trabalharam [alunos do Proeja], então o nível da minha disciplina pra eles [alunos do Proeja] é mais alto (TRECHO DA CONVERSA DO TERCEIRO ENCONTRO DO GRUPO 1).

Professor G: – [...] quando falo de Gestão para os [alunos] no Proeja vai porque os [alunos] já trabalharam ou trabalham, mas quando eu falo de Gestão para os

²⁰ Nas redes de conversações tecidas em outros espaços que não a roda de conversas, *ouvimos*, também, vários discursos que perpassam pela dificuldade de ministrar aulas para o Proeja. Um momento específico chamou a atenção referente a um professor (que nunca participou de nenhum dos encontros das rodas de conversas) que, depois de uma reunião no *campus*, alegou que a rede federal não tem condição de ofertar Proeja, em nenhum IF, porque os *professores não têm preparo para isso*; e afirmou que, provavelmente, não teriam em outro momento, também (além desse argumento, enfatizou que a rede federal deveria investir em cursos superiores e ensino médio regular, enquanto o *Proeja deveria ficar a cargo da rede estadual*).

meninos [alunos do mesmo curso que não são do Proeja], principalmente para os alunos do terceiro ano, aí eles ficam olhando, assim... Pessoal, falar de Gestão para quem nunca trabalhou é a mesma coisa que falar de sentimentos para quem nunca amou. Não dá para entender Gestão. Não se ensina Gestão. Se vive. Não adianta você falar na sala de aula: “faz isso”. Na prática, se materializa de forma completamente diferente (TRECHO DA CONVERSA DO TERCEIRO ENCONTRO DO GRUPO 1).

Dessa forma, os professores que defenderam a facilidade em ministrar aulas para o Proeja o faziam apontando as experiências de trabalho e outras vivências desses alunos (especialmente docentes de disciplinas nomeadas “técnicas”, ainda que alguns professores do “núcleo básico”, de disciplinas que compõem a área de humanas, também tenham destacado a facilidade em discutir temas com alunos da EJA).

Contudo, alguns professores que ministravam aulas em disciplinas semelhantes (ou, às vezes, para a mesma disciplina) demonstravam alguns conceitos completamente diferentes sobre o que seria dar aula para a modalidade. Assim, percebemos que concepções, práticas, representações, dificuldades, facilidades, não estão ligadas ao *saber* das disciplinas, mas às maneiras pelas quais produzimos essas vivências, não sendo as disciplinas “X”, “Y”, e outras, fáceis ou difíceis para alunos do Proeja e/ou fáceis ou difíceis para serem ensinadas pelos professores que as ministram, contudo, relacionadas aos agenciamentos produzidos nas redes de saberes de professores-alunos, alunos-alunos, professores-professores, professores-servidores, servidores-alunos, servidores-servidores, alunos-famílias-trabalhos-professores-servidores, entre todos os lugares-espacos que podemos, *professoresalunos* e alunos, aprender-agenciar.

5 MOVIMENTOS CURRICULARES ENTRE OS REFRÕES DO NIVELAMENTO, DO PADRÃO, DA SELEÇÃO E DA HOMOGENEIZAÇÃO: VAMOS CRIAR OS POSSÍVEIS? PELO(S) CURRÍCULO(S) DA DIFERENÇA!

Inicialmente, um aspecto chamou a *nossa* atenção, em especial nos dois primeiros encontros de ambos os grupos, referente ao fato de que, ainda que os grupos tivessem feito escolhas diferentes para a discussão de currículo e Proeja, e as conversas escoassem por diferentes noções, um refrão permanecia e predominava quase todo o tempo do encontro nos grupos: a necessidade de nivelar os alunos, os conhecimentos e de estabelecer uma homogeneidade com uma *seleção exata* de um perfil de aluno e de turma de alunos. *Percebemos* um currículo-régua, um estabelecimento linear de conhecimento.

Nesse sentido, este capítulo nasceu a partir desse coro que se pretendia harmônico e que buscava expulsar as dissonâncias e desafinações de uma pretensa tentativa de igualdade e coesão, em uma composição de três principais notas: “perfil”, “seleção” e “nivelamento”. Assim, o primeiro tópico trata do *perfil exato* e da seleção de alunos (em diferentes facetas); e o segundo dialoga com a noção de nivelamento em suas relações com o conhecimento arbóreo, finalizando a tríade-refrão que formavam/formam a *linha molar* do território de homogeneização.

5.1 UM TERRITÓRIO-REFRÃO: O *PERFIL EXATO* E A SELEÇÃO DE ALUNOS NAS TENTATIVAS DE HOMOGENEIZAÇÃO DE TONS HARMÔNICOS E AS *LINHAS DE FUGA* DISSONANTES

Os docentes falaram, várias vezes, sobre a noção de perfil durante os encontros. Inicialmente, foi citada a necessidade de se conhecer o perfil dos alunos do Proeja, de modo geral, como um *a priori* e, principalmente, no contexto do *campus* Venda Nova do Imigrante, considerando-se os aspectos idade; nível socioeconômico; tempo longe da escola, entre outros; e o perfil ao qual o IF “deveria” atender a partir dos documentos legais, além da necessidade de definir um perfil de aluno que se deseja em um plano de curso.

Nesse contexto, a primeira vez em que a palavra perfil surgiu no grupo foi considerada a partir de uma idade, atrelando-se, assim, a noção de seleção à separação de alunos jovens e alunos adultos. No entanto, em seguida, percebemos que a ideia de seleção e perfil não apareceu na conversa apenas com o intuito de separar as gerações dentro do Proeja, mas também pelo nível de conhecimento e de “facilidades e dificuldades de aprendizagem”.

A seleção surgiu como uma palavra “forte”, que deveria ser proeminente na entrada dos alunos, por meio de frases tais como “[...] pegar alunos que realmente querem estudar; selecionar alunos com nível de conhecimento para iniciar o ensino médio”; além da ênfase de uma seleção por idade, considerando-se a premissa de que “apenas os adultos deveriam ter acesso a esse tipo de ensino diferenciado” (segundo alguns docentes, os jovens não deveriam fazer parte dessa modalidade, porque “aprendem com facilidade e rapidez e estudam à noite apenas porque é mais fácil e o ritmo é mais lento”).

Dessa maneira, *selecionamos* trechos das conversas dos primeiros encontros que demonstram a preocupação com a determinação do perfil e com a seleção de alunos:

Professor C: – Quem são esses sujeitos? Acho importante destacar. No que eles diferem dos demais sujeitos atendidos pelo Instituto? Acho que tudo isso é importante.

Professora A: – Eu comecei a participar e ter contato há pouco tempo com alunos do Proeja. Também concordo com o [“C”]. Não conheço a fundo a história, mas,

o que me preocupa, porque pelo que eu entendi era pra ser para um tipo, uma característica de aluno, sendo que a escola oferece uma turma [que] tem vários níveis de conhecimento, e é difícil você trabalhar com essa diferença dentro de sala de aula. Tanto é que o Proeja tem que ser ofertado pra qualquer tipo de aluno, aqueles que são repetentes e vão ser levados a estudar à noite, porque não podem voltar a estudar no período diurno, né, normal, e eu acho que isso implica até mesmo na metodologia de ensino, porque você tem também igualdade dentro de sala de aula.

Professor C: – E junto a isso que você está falando, eu sugeriria também, assim, exposição de dados sobre o Proeja, em Venda Nova. O que a gente tem de dados? O que a gente sabe do aluno? Eu sei da turma que eu dou aula. E da outra turma, e da outra? Qual é a idade? Qual é o perfil? Qual é a renda? Qual é a evasão?

Coordenador do curso de Administração: – Como é que foi o egresso dele?

Professor C: – Se tem uma outra formação, se ele não tem...

Professora H: – Lá tem gente de curso superior, tem gente que parou há muito tempo. Tem tudo... (TRECHO DA CONVERSA DO PRIMEIRO ENCONTRO DO GRUPO 1, grifos nossos).

Quando surgiram algumas indagações concernentes a quem são os sujeitos do Proeja, divagamos sobre os perfis que aparecem nos documentos legais (e o desconhecimento que alguns de nós tínhamos sobre essas prescrições); os perfis a partir do (des)conhecimento sobre os alunos de turmas de Proeja do *campus* em que não ministramos as aulas; e os perfis que imaginamos/quêremos que os alunos tenham ao entrar no Ifes. Dessa forma, *percebemos* que, quando um/uma professor/a indagava sobre quem é o sujeito do Proeja, ele/ela o fazia considerando-se variados sentidos para a palavra “perfil”.

Em certos momentos, alguns professores discorreram sobre a vontade de se ter *um tipo, uma característica de aluno*, fazendo mover o nosso pensamento nas problematizações: É possível ter um tipo, uma característica de aluno? Seria esse o nosso objetivo como educadores? Deveríamos procurar discentes que viessem de uma fôrma e/ou enquadrá-los em uma homogeneidade? Existe em qualquer ambiente onde convivam várias pessoas apenas *um nível de conhecimento*?

Tentamos entender o que seria esse *nível* citado nas conversas, com as seguintes questões: Nível a partir do quê? Qual termo de referência rege esse nível? Nos nossos *encontros-formações*, tínhamos diferentes relações com as aprendizagens compartilhadas sobre currículo e Proeja, porque tínhamos/temos vivências diferentes, contatos diferentes com o tema, vontades diferentes. Por

que esperar que os alunos chegassem às turmas com a mesma relação de aprendizagem com os temas que propomos e em relação com os colegas e conosco como professores?

Algumas dessas conversas impulsionaram-*nos* a refletir a respeito do motivo dessas heterogeneidades serem destacadas mais veementemente no Proeja. Será que essa diferença na mesma turma é demarcada porque temos idades diferentes relacionadas à diversidade de experiências que influenciam nas múltiplas maneiras de produzirmos conhecimentos nos agenciamentos com nossos *saberesfazeres*?

Essas indagações proliferaram à medida que alguns docentes citavam que o problema não era apenas a falta de *pré-requisito* dos discentes ao entrar no Ifes, mas, principalmente, o *desnível* na própria turma (alunos jovens que foram remanejados do turno matutino do *campus* – por causa da maioridade e quando precisavam trabalhar – junto com alunos adultos com diferentes trajetórias escolares: alguns ficaram anos sem estudar; outros já tinham cursado alguns anos do ensino médio ou sua integralidade antes de entrarem no Proeja; e outros que concluíram o ensino fundamental em um supletivo rápido em anos anteriores, entre outros).

No entanto, os discursos não foram homogêneos quanto à ideia de se ter um perfil específico com a separação entre jovens e adultos:

Professora A: – Se vocês forem olhar os documentos, o que abrangem não é o sujeito igual a [nome de uma outra docente] tá falando, que é o que a gente tem hoje. O sujeito é acima de 18 anos, que no tempo regular não teve oportunidade de estudar. Só que, infelizmente, a nossa característica está sendo outra: [...] pessoa que sai do regular por um motivo de bagunça, outra coisa assim... [...]

Professor F: – Só pra concluir, eu acredito que esse ponto que vocês dois colocaram eu acho que é fundamental nesse processo, definir o perfil exato pra quem vai entrar na instituição.

Professora D: – Veja só, a gente tem que parar pra pensar que a educação de jovens e adultos, ela é uma modalidade de inclusão daquilo que foi excluído. Você não pode criar uma política que vá premiar o perfil, vamos dizer, adolescente-adolescente, adulto-adulto. Isso dá processo! Isso dá processo no campo dos direitos humanos. Eu não posso segregar ninguém. Se eu tenho 18 anos eu posso entrar na educação de jovens e adultos, no momento que eu tenho 60 eu também posso me matricular, entendeu? Eu estou querendo chamar atenção para gente pensar... O problema do Ifes que eu penso é que ele atendia um determinado público, mas isso mudou. Com essas novas reformas educacionais, ele teve que partir para outros perfis, e ele teve que atender. Então, o problema não está no aluno que está chegando. O problema está no

professor, que acha que sua prática no diurno vai dar no noturno, e não vai dar. Não tem como dar, entendeu? Então, eu acredito que essa discussão aqui não vai chegar a lugar nenhum se o professor não compreender que é ele que precisa de certa forma, compreender que ele precisa de práticas distintas. Em [nome de uma escola de outro município do estado do Espírito Santo] aconteceu uma situação na escola da prefeitura, onde separaram os meninos *melhores* dos meninos *ruins*... Isso foi parar na mídia. Os pais processaram a prefeitura e receberam. Isso foi parar no mundo inteiro. Por quê? Foi detectado que não eram só os bons e ruins, eram os ricos e os pobres, porque no município não tinha escola privada. [...] Só tinha escola pública. Então, a filha do prefeito não podia estudar com a filha da empregada da casa dele, né, gente. Não podia! É muita intimidade. Então se criou uma salinha reservada. Então, a gente não pode pensar que a educação de jovens e adultos precisa criar perfil. Não! Sou eu que tenho que me adequar.

[...]

Professora A: – Só que a gente está se deparando com outra coisa: o sujeito que é do Proeja a gente quase não tem, está vindo aluno do outro turno, entende? Aí que eu não sei, se deve ter, hora da seleção... (TRECHO DAS PARTES FINAIS DA CONVERSA DO PRIMEIRO ENCONTRO DO GRUPO 1, grifos nossos).

No que se refere à fala sobre o aluno que *sai do regular por um motivo de bagunça*, ocorreu uma tensão no *campus*, quando alguns alunos, maiores de 18 anos (na faixa de 20 a 21 anos), solicitaram a transferência do respectivo turno diurno para o 2º ano do Proeja em funcionamento no noturno. Esses estudantes começaram a trabalhar, tornando inviável a continuidade dos estudos durante o dia; no entanto, alguns desses eram alunos que faltaram a algumas aulas e um deles passou por uma medida disciplinar da instituição, quando estudavam durante o dia. Sendo assim, os professores alegavam que esses não eram o “perfil do Proeja”, mas que foram para o noturno *por ser mais fácil e porque o ritmo das turmas da noite era mais lento*.

Algumas perguntas ecoaram durante algumas dessas falas quanto à necessidade de se *definir o perfil exato*, apontado pelos docentes como primordial: Isso seria possível? De qual perfil nós estamos falando? Qual a finalidade de definir esse perfil? Quais os sentidos atribuídos a essa noção de *perfil exato*? Por que os alunos que estudaram em outro turno do próprio *campus* não poderiam fazer parte (no discurso da maioria dos professores) do Proeja?

Assim, *continuamos* a acompanhar o campo de intensidades da nossa pesquisa, percebendo, também, as discordâncias que soavam dissonantes ao coro-refrão, nos primeiros encontros: “[...] Você não pode criar uma política que vá premiar o perfil. Se eu tenho 18 anos, eu posso entrar na educação de jovens e adultos,

no momento que eu tenho 60, eu também posso me matricular” [PROFESSORA “D” EM TRECHO DAS RODAS DE CONVERSAS].

Considerando essa tensão sobre a presença dos jovens na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, o Documento-Base do Proeja, Brasil (2009, p. 18), afirma que “[...] *o imenso contingente de jovens que demanda a educação de jovens e adultos é resultante de taxas de abandono do ensino fundamental regular e do ensino médio*”, acrescidas da distorção idade-série, principalmente no ensino médio.

Nessa acepção, “a presença marcante de jovens na EJA vem desafiando os educadores [...], obrigando-os a refletir sobre os sentidos das juventudes – e de seus direitos – que permeiam as classes de jovens e adultos”. O Documento aponta, ainda, que no contexto brasileiro ocorreu um aumento do acesso ao ensino fundamental; contudo, há um hiato que vai da certificação de conclusão do ensino fundamental aos números de conclusão do ensino médio na idade que abrange a juventude (BRASIL, 2009, p. 18-19).

Percebemos que o mesmo tema-tensão foi apresentado logo no primeiro encontro do grupo 2 (ainda que nenhum dos integrantes do grupo 1 tenha participado do primeiro encontro do segundo grupo): “Essas experiências, mas também essa participação para o adulto. Aqui no *campus* você tem tudo dividido, você tem desde a galera que realmente já não estuda há muito tempo, há muitos anos e tal, e tem a galera que, na verdade, estudou o ano passado com a gente no curso integral, sem ser o Proeja, e que agora é Proeja. Entendeu? Isso, por exemplo, é um problema que acontece no nosso *campus*, que tem que ser discutido, tem que ser pensado, porque alguns alunos que estão no Proeja não me parece que são do Proeja. Eu não sei, às vezes é só um preconceito meu, às vezes eu que estou errado também. Mas às vezes, você entra em uma mesma turma... aquelas que têm uma idade maior, por exemplo, você faz toda uma preparação para trabalhar o Proeja esse ano, ai, a turma que vem do Proeja do ano seguinte, que tem um perfil totalmente diferente do anterior, muda muito! Não que seja como os outros do integral, mas muda mais” (PROFESSOR K EM TRECHO DA CONVERSA DO PRIMEIRO ENCONTRO DO GRUPO 2, grifo nosso).

Dessa maneira, as *nossas* indagações eram as mesmas, e entre elas: por que os alunos que estudaram no Ifes em algum momento em turmas que não eram do Proeja não poderiam estudar na modalidade de educação de jovens e adultos? Quanto à afirmativa de que todos os anos as turmas do Proeja possuíam *perfis totalmente diferentes* dos anos anteriores, *pensamos*: em alguma instituição as turmas são iguais com a passagem dos anos? No mesmo ano alguma turma é igual à outra? Qual seria a razão de alguns docentes afirmarem que as turmas do Proeja diferem mais entre si do que as turmas que não fazem parte dessa modalidade? Seria novamente a proeminência desse aspecto no Proeja em razão das diferentes aprendizagens e vivências desses alunos, ao longo da sua vida, com influência das variações como a idade e as diferentes trajetórias escolares com histórico diversos de reprovações, cursos supletivos, outras experimentações e diferentes vivências profissionais?

No entanto, o que mais *queríamos* indagar referia-se às questões: Essa multiplicidade é realmente um obstáculo para a propagação das aprendizagens? Qual é o nosso objetivo quando buscamos colocar os alunos em uma régua com uma única maneira de aprender um conhecimento com início, meio e fim estipulado por outro externo e alheio às relações estabelecidas com conhecimentos produzidos pelo aluno consigo mesmo e com os outros? A diferença em uma turma pode ser potência para a produção de conhecimentos? Como a nossa própria formação com diferentes atores relacionando-se de maneiras múltiplas com os *saberesfazer*s poderia provocar pensamentos outros sobre a potência da diferença em nossos encontros alunos-alunos e professor-aluno-professor?

Assim, *selecionamos* outro trecho que demonstra a noção de seleção atrelada nesse discurso inicial unicamente à questão da idade, enfatizando-se a necessidade de separar os jovens dos adultos: “Eu defendo a seleção no Proeja! Só que não uma seleção, prova, mas uma seleção que não pode segregar. Foi o que já tinham falado, não pode pegar o menino que estava no ensino médio, que não estava dando conta ou que teve que trabalhar e saiu, mas esse menino estava acompanhando, por algum problema teve que sair, e encontrou essa possibilidade de terminar o curso de uma forma mais leve, de uma forma que ele consiga terminar. E tem aquele aluno que é o aluno [do Proeja]. Eu defendo que

isso fique mais claro dentro da sala, porque isso não é claro. A gente chega lá, essa turma, aí tem poucos alunos, mas você chega a uma turma que tem trinta alunos e tem ali uns quinze adolescentes [referindo-se aos alunos que compõem a faixa etária jovem, a partir de 18 anos, no Proeja], ou em uma faixa etária muito próxima, e você tem ali senhores, e você tem a mesma aula e falar do mesmo assunto para todos eles. E se você fala em uma linguagem mais compatível com os senhores, você começa a perder os adolescentes [nesse caso, jovens a partir de 18 anos], eles já pegaram primeiro, e aquilo ali já não está interessando mais, eles querem novidade. Se você começa a falar na linguagem do adolescente [jovens maiores de 18 anos de idade] os senhores ficam te olhando assim...” (PROFESSOR “I” EM TRECHO DA CONVERSA DO PRIMEIRO ENCONTRO DO GRUPO 2).

Nesse direcionamento, a necessidade de definição do *perfil exato* para a entrada no Proeja permeou quase todo o primeiro encontro, tanto do grupo 1 quanto do grupo 2, apesar de nenhuma das pessoas que estavam em um dos encontros ter participado do primeiro encontro do outro grupo, e ainda que as escolhas para as temáticas do cronograma dos encontros tenham sido diferentes: “Na área de exatas tem uma coisa extremamente complicada nesse negócio de seleção. Pra gente, se não tiver uma seleção boa, vai tudo por água abaixo. Não é uma seleção para selecionar os melhores alunos. É uma seleção para colocar o pessoal no nível. Porque, por exemplo, primeiro ano do ensino médio, o [aluno] vê função do segundo grau, função do segundo grau depende dele ter visto equação do segundo grau, porque ele usa isso no primeiro ano, então a função mesmo do primeiro ano é ensinar função do segundo grau. Se o [aluno] não viu equação, não adianta, eu vou querer ensinar função. Depende desse pré-requisito. Este ano eu já vi que tem uma galera que nunca viu equação do segundo grau. A escola falhou lá atrás porque não deu sequência. E aí? O que eu faço agora? Metade quer ver função, que é a matéria *normal*, metade tem que ver equação que é pré-requisito. E aí? E se não ver vai ficar parado. O que eu faço? Quem vir função e não viu equação, está lascado. Vai reprovar uma galera. Isso nem tem o que falar. E se eu vou pra equação, eu tiro a chance daquele menino que já viu aquilo ali, repetidamente, e não vai avançar. Então, se todo mundo não estivesse visto equação do segundo grau, pra mim estava

tranquilo. A turma tem um perfil, vou pegar daquilo ali, vou ensinar aquilo ali, já sei o que vou fazer. [...] É a mesma coisa que acontece no Proeja. Por isso estou falando dessa entrada. Chega um [aluno] lá que tem 60 anos, tem 40 fora da escola, e tem um menino que vai aguentando o rojão, vamos falar no linguajar direto aí, e um dia ele foi pra noite porque ele sabe que a noite a visão é, e realmente é, mais fácil, comparado com o dia, muito menos matéria, muito menos carga horária etc. E aí chega um [aluno jovem] lá que esta craque em tudo e mais um pouco né, e você lá, lembrando o [aluno adulto] como que soma, como faz joguinho de sinal. E geralmente, desculpa, não deixa você dar aula para aquela pessoa que tem mais dificuldade. [...]. Por isso estou falando, para gente criar um processo seletivo, para selecionar, e não selecionar os melhores, é selecionar o perfil” (PROFESSOR “I” EM TRECHO DA CONVERSA DO PRIMEIRO ENCONTRO DO GRUPO 1, grifos nossos).

Então, *percebemos* que a seleção afirmada como imprescindível para as turmas do Proeja no *campus* não se tratava apenas da separação entre jovens e adultos, mas também da noção de um conhecimento “mínimo” dentro de uma estrutura linear de estudos. Entendemos essa concepção embasada na lógica das *árvores de conhecimento* e, segundo Alves (2004, p. 24-26):

– Esta história começa com o surgimento do chamado “mundo moderno”, entre os séculos XV e XVII, quando mudanças/revoluções vão ocorrendo, em um processo que substitui um mundo que vai ser chamado de “velho” pelos que se consideram “novos”, já que são os responsáveis por essas revoluções, em todos os campos: na religião, na ciência, no mundo do trabalho, nas formas de organização da sociedade etc. [...]. Nesse processo, surge uma maneira de entender o mundo, natural e social, baseada em dicotomias (Ginzburg, 1989) – *luz e sombra, calor e frio, alto e baixo*, certo e errado, branco e preto, teoria e prática... – que fazem sua primeira aparição, talvez, na obra do cientista inglês Francis Bacon, considerado um dos pais da ciência moderna, quando ele organiza as suas duas *árvores do conhecimento*: aquela do conhecimento divino e a do conhecimento humano. Ao organizar essas duas árvores, Bacon inicia o processo de conhecer a natureza que, aos homens, seria possível a partir daí. [...] Esse processo de diálogo, no entanto, no seu desenvolvimento, se leva ao aprofundamento e ao alargamento do campo científico, também leva, em contrapartida, a um rompimento entre os conhecimentos criados, na prática cotidiana, pelo “senso comum” e os conhecimentos teóricos, produzidos nos processos, também práticos, das ciências. Esse processo de rompimento leva, então, ao surgimento de hierarquia de saberes: há conhecimentos reconhecidos como centrais, fundamentais, basais, anteriores, verdadeiros (os criados e usados nas ciências) e outros entendidos como periféricos, superficiais, posteriores, superáveis, “senso comum” pela própria ciência [...]. Esse modelo de explicação do mundo pretende organizar a realidade social e, dentro dela, a escola, também uma criação da “modernidade”.

Assim, entendeu-se que *construção do conhecimento* ocorreria de modo linear e hierarquizado, com uma antecedência de disciplinas teóricas organizadas em um tronco comum sobre o que é chamado de disciplinas práticas, sempre subordinadas [...].

Além dos discursos em torno da seleção por níveis de conhecimentos, *participamos* de algumas conversas que consideravam a noção de perfil como um *a priori* imutável, independentemente das vivências no *campus*, constituindo-se um pré-requisito ao aluno que permanece com esse antes e depois dos estudos: “Só pra vocês terem uma ideia: no primeiro ano, eu sempre começo por conjuntos, né, e eu já entro rasgando antes daquele conjunto com um menino de quinta série até um menino de primeiro ano. Pra qualquer um. Trato tudo de igual para igual. Não tem pré-requisito para isso aí. E eu sempre mostro para o pessoal os resultados das primeiras provas. Pode pegar do ano passado, retrasado, do que for, a nota do [aluno] da primeira prova, que é conjuntos, que não tem pré-requisito nenhum, é exatamente a nota final do [aluno]. Se o [aluno] afundou na primeira prova, ele afunda na média final. Se ele mandou bem na primeira prova, ele tira nota boa no final. São raríssimos os [alunos] que não começam bem e terminam bem e começam bem e terminam mal. Porque ali já mostra a postura do [aluno], o perfil do aluno. Esse ano afundaram com 23 abaixo da média, de trinta alunos, de primeiro ano *normal* [referindo-se às turmas do curso Técnico em Administração integrado ao Ensino Médio que não são da modalidade de EJA – Proeja]. Já no Proeja, por exemplo, quando eu entro trabalhando com essa parte, os resultados são excelentes. Às vezes a escrita não é aquela Matemática bonita, que a gente espera, mas, assim, as respostas estão todas perfeitas, todas exatas. Muito melhor que esses meninos aí [referindo-se novamente aos estudantes do curso integrado que não cursam o Proeja]. Ou seja, eles têm a noção boa. Só falta a base, e aí como que você dá o próximo passo, quando você entra em uma coisa que depende das coisas de trás. E aí? Você vai dar um passo pra frente ou você vai voltar mais um passo lá atrás pra revisar?” (PROFESSOR “I” EM TRECHO DA CONVERSA DO PRIMEIRO ENCONTRO DO GRUPO 1).

Dessa maneira, percebemos outro sentido para a palavra “perfil”, perpetuada na mesma noção de conhecimento linear, com conhecimentos iniciais/pré-requisitos sucessivos baseados na árvore do conhecimento científico propagada

na modernidade. De acordo com Alves (2004, p. 47), agrupamos os alunos por período, associando um suposto domínio de conteúdos e/ou habilidades, como se pudéssemos saber “‘exatamente’ quem é aquele sujeito que se encontra no terceiro ou quinto ano da escolarização”. No entanto, conforme a autora afirma: “se formos analisar, mesmo sem grandes mecanismos de análise, veremos ser uma grande ilusão, que tem a ver com a maneira de pensar ainda linearizada, que é a dominante”, como a metáfora da árvore.

Além disso, outra tensão permeou os encontros, estabelecendo uma fronteira entre os docentes que afirmaram que os professores têm resistência ao Proeja no *campus* e outros que defenderam, categoricamente, que no *campus* Venda Nova do Imigrante não há resistência nenhuma entre os que lecionam as disciplinas para a modalidade EJA:

Professora D: – Uma vez que o histórico dos sujeitos-professores desses institutos, não sei aqui, mas eu falo de um modo geral, são voltados mais para a ciência mesmo, as exatas, então, assim, existem pesquisas, lá na Ufes, de pessoas que apontam como foi o Proeja dentro do Ifes de Vitória. Uma das questões centrais era justamente a questão da resistência do professor: lecionar para aquele grupo que não foi selecionado como era o ensino médio regular. Então, eles fizeram entrevista com alguns professores, e umas das questões que eles diziam eram isso: era um público muito diversificado, fica difícil para o professor trabalhar, mas por outro lado, quando você falou seleção, eu achava que era isso que você estava falando, mas agora compreendi. Muitos deles pediam isso, que ocorresse uma seleção semelhante à entrada ao ensino médio [falando de turmas que não são Proeja], para tentar trazer os melhores para a educação de jovens e adultos.

Professora H: – Lá em Vitória, isso, né?

Professora D: – Nas pesquisas feitas.

Professora H: – Aqui em Venda Nova não né?

Professora D: – Não! Então, justamente “por conta” desse professor que tem toda uma perspectiva de que a seleção, a entrada no Ifes é tudo para o professor. Porque dá menos trabalho, porque se a seleção “é muito boa, você está com bons alunos ali dentro”. “Se a seleção tem furos, tem falhas”... “Quem são esses alunos que estão entrando?” (PRIMEIRO ENCONTRO DO GRUPO 1, grifos nossos).

No segundo encontro do grupo 1, ainda que a temática combinada para o encontro fosse o histórico da EJA e do Proeja, e no grupo 2 fosse uma conversa sobre a EJA e o Proeja, em outros locais do contexto brasileiro ou artigos na área, em ambos os grupos, a ideia de seleção – considerando-se os que a defendem e os poucos no grupo que a repugnam – predominou novamente:

Professora D: – Isso não acontece no mesmo ritmo, parece que não é produtivo, parece contraproducente, aquilo te desespera como professor. Mas não é isso,

é porque eles exigem outras coisas [falando sobre os alunos do Proeja]. Eu acredito que o problema hoje da educação é: antes dos anos 90, na minha visão, na escola pública tinha as avaliações de seleção, que eram os exames admissionais. Você selecionava quem entrava na escola pública [...]. Hoje, a escola pública é do povo, e o povo, se a gente parar para pensar, ele tem culturalmente outras ações na vida dele. É diferente de quando você dá uma aula para... Eu me lembro, no início, quando eu me formei, eu dei aula para uma escola pública de manhã, e à tarde eu estava no [nome de colégio particular renomado no contexto do município de Vitória], substituindo um professor, colega meu, no [nome de colégio particular em questão], excelência do saber da elite capixaba. Eu achava muito engraçado... Eu sofria muito, porque eu não me identificava nem socialmente com aqueles meninos, porque eu não vinha daquela camada, também. Eu me identificava mais com os da escola pública, de certa forma. Mas, o que me chamava atenção é como que aqueles meninos [nome da escola particular em questão] eles sentavam: “Pois não, professora, qual é a aula de hoje?” Porque, culturalmente, eles já estavam treinados para aquilo. Eles queriam vestibular [...]. Eles tinham uma visão muito pragmática do conhecimento, querendo passar no vestibular. Quando eu olhava a escola pública, nossa, às vezes eu perdia meia hora para começar o conteúdo, então nós estamos falando, sim, de diferenciais de comportamento, de classes sociais. Não tem jeito! A gente agora vai trabalhar só com a elite? Dentro da sua sala você vai ter pessoas com comportamentos adequados e quem tem uma visão pragmática do saber [...] e tem aquele aluno que está lá... (TRECHO DA CONVERSA DO SEGUNDO ENCONTRO DO GRUPO 1, grifos nossos).

Professor S: – Então... é interessante [que] o aluno de Proeja tenha conhecimento que isso vai ter aplicabilidade. Esse currículo é um currículo adequado? Não! Então, nós temos que rever isso! Vamos formatar isso, porque tem coisas que [são] inviáveis! Sabe o que acontece? Chega um determinado momento que é um brincar de fazer de conta! Não é o que nós queremos do professor... do aluno de Proeja... Na realidade, é o que o aluno de Proeja quer: uns querem ir, outros não conseguem, pela dificuldade, outros, na escola: “estou fugindo do meu marido!” [...] Mas, aí é o que foi falado em nossa primeira reunião: como é que nós estamos colocando esse aluno de Proeja aqui dentro? A gente pega ele, na peneira de pegar peixe! A gente tem peixe desse tamanho, tem desse [fazendo gestos de tamanhos variados] esse aqui pula fora, e o outro briga. Tem peixe de todo o tamanho! E a gente trata isso tudo na mesma frigideira! Entendeu? Alguém falou assim: “mas, eu não posso, se eu não tenho aluno hoje, como é que eu vou fazer seleção?” Porque tem isso, também! Eu tenho que ir para o mercado [...] como é que eu faço seleção pra entrar, já que você não faz uma prova de ingresso [...]. Talvez uma aplicação da avaliação de conhecimentos gerais e aí montar as turmas. O que que é eu pegar e ensinar Contabilidade para seu [nome de aluno da turma N5] e [nome de aluna da turma N8]?

Professora J: – Nossa Senhora!

Professor S: – A [nome da aluna supracitada] não consegue! Percebe o que é isso?

Professor P: – Mas, se for com esse tipo de classificação, assim, aí é ilegal! Não pode separar desse jeito! Eu não posso! É ilegal! Dá cadeia! Enfim, cadeia eu não sei, mas processo dá!

Professor S: – Como é que eu coloco a [nome de outra aluna da turma N5] que se empenha e tal...

Professora J: – Que deveria estar com a turma da manhã! E não à noite!

Professor S: – Aí, eu acabo trazendo um conteúdo, para aquilo que eu penso, saindo do conteúdo que deveria ser ministrado! Porque a resposta que eu tenho da turma é aquilo ali! Senão, eu vou ter o índice de reprovação total!

Professor N: – De manhã eu poderia dar aula para [nível de] graduação! Mas, você não pode dar, porque tem outros que não acompanham. Você não tem essa diferença só [no] Proeja (TRECHO DA CONVERSA DO SEGUNDO ENCONTRO DO GRUPO 2, grifos nossos).

Conseguimos perceber a noção de seleção estabelecida no grupo 2, a partir do discurso impregnado e nomeado como “dificuldade de aprendizagem” e a respectiva classificação. Nesse quesito, a tensão intensificou-se, pois ocorreram discordâncias variadas, ainda que a noção de conhecimento linear retornasse como refrão sob diferentes faces no tripé perfil-seleção-nivelamento.

No entanto, de acordo com Ferraço (2008, p. 18), quando alteramos a lógica linear do conhecimento arbóreo para uma produção de conhecimento em relações enredadas, passamos a suspeitar da ideia de que existem alunos com dificuldades ou problemas de aprendizagem. [...] “a questão das ‘dificuldades’ ou dos ‘problemas’ em aprender não pode ser atribuída ao sujeito de forma isolada, senão teríamos que pensar, inclusive, em dificuldades de ‘ensinagem’, dentre tantas outras dificuldades e problemas quanto poderíamos supor”. Nesse entendimento:

O conhecimento não é uma propriedade ou uma característica do indivíduo no singular, mas condição de vida, de existência de relações entre esses indivíduos [...]. Assim, no lugar da ideia de dificuldade ou problema de aprendizagem, que, como já dito, só se sustenta numa perspectiva da individualidade singular, propomos e defendemos a ideia de possibilidades de conhecimento. De fato, a questão é: quais as possibilidades de conhecimento que estão ou não colocadas, que não são fixas nem únicas e que se encontram relacionadas às condições de sobrevivência, para cada um dos sujeitos cotidianos? [...]. Se pensarmos cada sujeito como inserido em diferentes contextos de vida, não há como desconsiderar que suas possibilidades de conhecimento estão relacionadas às relações entre esses contextos (FERRAÇO, 2008, p. 18-19).

5.2 NIVELAMENTO: O CURRÍCULO-RÉGUA ENRAIZADO NAS ÁRVORES DO CONHECIMENTO

Conforme o dicionário *Priberam* (2008-2013), a palavra nivelamento significa ato ou operação de nivelar, e o significado de nivelar é proceder ao nivelamento de; medir (no terreno) a diferença de altura entre dois pontos; tornar horizontal; igualar; medir, comparar; arrasar, destruir; considerar-se igual (a outro). Essa palavra surgiu em vários momentos durante os primeiros encontros das rodas de conversas e continuou a habitar os nossos discursos, ainda que com menor veemência, nos encontros posteriores:

Professor C: – O que algumas escolas fazem, mas aí é aplicado mais nessa área de exatas, é nivelamento. Tem escolas que dão isso aí para tentar, para o ano começar, e os alunos no mesmo nível. Mas, se faz isso, não resolve o problema aqui, do nosso amigo [fazendo referência a um professor que ministra disciplina da “área técnica”], então, não é uma solução pra cá. Mas, assim, eu concordo com o que ele está falando aqui, e nesse sentido mesmo porque já atrai as pessoas para aquele conteúdo que estamos construindo.

Pesquisadora: – Só retomando a sua fala, você falou do nivelamento e falou: “não resolve o problema do nosso amigo”...

Professor C: – No caso do nivelamento que acontece antes do início do ano, tem faculdades que fazem isso: juntam uns alunos “já que eles têm umas deficiências em Matemática, vamos colocar as pessoas no mesmo padrão”. No caso dele aqui, como fazer isso?

Professora H: – Por exemplo, em Administração, que é o meu caso, eu vejo mais facilidade do que nas exatas. Porque na Administração eles [os alunos] trabalham.

Professor C: – Não, mas a linguagem? Essas coisas você está falando para o “sinhozinho” e está falando para um jovem que pega “assim” [estalando os dedos]. E aí?

Professora H: – Mas, eu acho que na Administração eu vejo mais facilidade do que nas exatas. Na Administração, eles têm vivência, então, quando eu falo uma coisa, na Administração, eu acho mais fácil do que na Matemática, porque eu pego muito mais na vivência dele: vai pegar a Matemática “ $2 + 2$ ”. [...]. A Administração é muito mais fácil de lidar do que Matemática, Biologia, Geografia. Eu acho (TRECHO DA CONVERSA DO PRIMEIRO ENCONTRO DO GRUPO 1, grifos nossos).

Professor G: – Esse aluno chega aqui na instituição federal, que é o nivelador dele, para ele ir para uma universidade, amanhã ou depois (TRECHO DA CONVERSA DO SEGUNDO ENCONTRO DO GRUPO 1, grifos nossos).

Semelhantemente, no primeiro e no segundo encontro do grupo 2, *percebemos* a mesma ênfase na ideia de nivelamento, ainda que a temática discutida fosse outra. A necessidade de estabelecer, frequentemente, níveis e parâmetros

apresentava-se como início e fim da discussão, como objetivo, meio e “resultado”, quando pensávamos nos processos curriculares vividos no Proeja e nos movimentos que pretendíamos desenvolver:

Professora J: – Primeira expectativa é que o Proeja, a gente já cansou de discutir isso: tivesse um nível mesmo, nivelado, porque se eu coloco um menino que está saindo da manhã, [ou] que não deu certo pra estudar à tarde, à noite, esse menino quer muito mais do que aquele que ficou 25 anos sem estudar. Aí você, como professor, como que você age? Se você puxar muito, você desmotiva o que veio, é o que a gente deveria atender, né? Só que [aquele] que está à frente, se eu não puxar um pouquinho, ele vai desmotivar. Então, vai vir o que? A evasão! (TRECHO DA CONVERSA DO PRIMEIRO ENCONTRO DO GRUPO 2, grifo nosso).

Professor F: – O aluno da manhã tem alguns ali que aguentam uma aula de um nível muito maior do que aquele do nível dele, nível médio. Proeja é o contrário! Você não consegue dar aula no nível. Se a gente conseguir em algum momento dar aula em um nível que seria o nível médio, é excelente! Na verdade, deveria ser Proeja Ensino Fundamental! Deveria ser ensino fundamental em algumas situações. Não para todos os alunos. Lógico! Mas, pra alguns ali, a gente tem que ter essa consciência... porque tem alguns de nível fundamental!

Professor:– Se formos pensar, realmente, num modelo alguma coisa nessa configuração, talvez, seria interessante a gente pegar esse primeiro módulo, que é quando eles estão entrando e fazer esse trabalho de fundamental... Ensino fundamental mesmo, ensinar a somar, ensinar a subtrair...

Professor:– Nivelamento, né?

Professor:– Português...

Professor F: – Porque, se não, é assim, é isso que ele falou: a gente tem um problema! É administrar o curso de Administração, o curso Técnico [de] Administração nível médio, modalidade Proeja. Mas, ainda é nível médio! Nível médio! E eu, que não sou do nível técnico, eu me prendo a isso. Eu tenho que dar aula para o Proeja, de nível médio, né? E aí, entra a questão de como eles entram. O que a gente quer? Como são essas turmas? Como é esse sistema de trazer pra cá? Se eles tão vindo de boa vontade (TRECHO DA CONVERSA DO PRIMEIRO ENCONTRO DO GRUPO 2, grifos nossos).

Professor F: – Como vão ser as avaliações? Como vai ser essa grade curricular? Vai ser uma pequena adaptação ou vamos criar uma coisa nova? Temas... amplos, temas superiores e cada professor trabalha completando aquilo que talvez seja muito mais interessante, ou não? Porque eu estou dando aula de Biologia pra nível médio! Na prática não, mas teoricamente seria isso, né?

Professor R: – Pegando o gancho da fala do [“F”] por coincidência, eu ia falar dessa questão do nivelamento, talvez em algum sentido do aluno chegar: todo mundo que passou, beleza, está aqui dentro. Aí, tem um aluno que você começa a trabalhar o nivelamento e vem falar: “Poxa, professor, estou me sentindo desmotivado”. A gente prepara uma prova-base pra fazer durante aquele período ali, a gente vai arranjar uma outra coisa pra fazer, porque não tem base de nivelamento, mas ele precisa ter esse nivelamento porque às vezes eu vejo umas perguntas primitivas demais. Não teria como eu planejar a minha aula pensando que ele não saberia daquilo [...]. A gente vai acabar perdendo um pouquinho, talvez, aquele aluno que sabe, ele desmotiva e fala: “Poxa, o que eu estou fazendo aqui?” (TRECHO DA CONVERSA DO PRIMEIRO ENCONTRO DO GRUPO 2, grifos nossos).

Percebemos que a palavra nivelamento não era um ritornelo apenas nas rodas de conversas, mas era demonstrada em discursos que permeavam outras redes de conversações nos *campi* anteriormente e concomitantemente aos espaços de encontros-formação, de tal maneira que, no segundo encontro (quinze dias depois do primeiro encontro), em outra temática do Proeja, novamente as noções de nivelamento surgiam entre as conversas, quando falávamos sobre as atividades desenvolvidas nos fóruns virtuais, ainda que a palavra “nivelamento” não fosse expressada: “No texto que eu tinha desenvolvido [concernente aos fóruns de discussões “enquanto” parte integrante dessa formação no ambiente virtual], eu faço um comentário, um leve comentário, a respeito do seguinte: nós fazemos no Proeja, na realidade, uma adaptação do que a gente tem. O que que significa isso? Significa que você tem uma canoa, num mar de todo o tamanho que é o mercado, tem uma canoa, onde você tem alguns alunos dentro dela e o resto está sendo puxado, porque não coube dentro e está do lado de fora e não sabe nadar, e resolveu pegar a corda e não segurar com a mão, [mas] enrolar ela no pescoço. E o pessoal vai remando e ela vai ficando no pescoço com ela. Na verdade, é isso que tá acontecendo. Você vai pegar o conteúdo que você dá [para as turmas do mesmo curso que não são Proeja], aí você faz uma adaptação desse conteúdo para o Proeja, conforme o que você tem de entendimento e o que a turma pode alcançar. Contabilidade tem que rever muita coisa, porque não vai fazer aplicabilidade daquilo ali, porque ele não tem a base suficiente do que nós temos aqui” (PROFESSOR “S” EM TRECHO DA CONVERSA DO SEGUNDO ENCONTRO DO GRUPO 2).

Dialogamos com Oliveira (2009, p. 103) no sentido de que “[...] precisamos superar a ilusão da homogeneidade. Por mais que se busque associar os alunos em níveis/séries ou turmas por características semelhantes, tais conjuntos sempre serão formados por uma multiplicidade de sujeitos, em si mesmos múltiplos [...]”. Nesse entendimento, consideramos que cada estudante traz para dentro da sala saberes tecidos em seus múltiplos *espaçotempos* de experiência e é na interação entre esses diferentes alunos que novas redes são tecidas e a riqueza desse processo e das aprendizagens que ele possibilita a uns e outros precisa ser aproveitada e não combatida como entrave.

Considerando-se as questões relacionadas à ilusão do padrão e da homogeneidade nos currículos, dialogamos com Esteban (2012), quando a autora afirma que o projeto educacional oficial não nega a diferença, mas reduz sua intensidade quando a coloca na condição de diversidade em um viés de desigualdade de um modelo hegemônico. Assim, na tensão entre diferença e desigualdade, o currículo-texto é apresentado como uniforme, unívoco, em projetos ilusoriamente coesos, com regularidades e enquadramentos a partir de normas vigentes.

Ou seja, na modernidade, vimos crescer uma noção de diferença baseada em uma ideia pretensa de falta de algo em comparação a uma referência do que deveria ser, criando-se, assim, um aspecto de justificativa que seria inerente a uma noção de desigualdade perante a um padrão preestabelecido. Dessa maneira, por vezes, percebemos a predominância da utilização das identidades fixas e estáveis em uma produção de estereótipos e estigmas baseados no entendimento de que é necessário incluir o que está, por si, excluído; e, nesse contexto, a educação de jovens e adultos, como modalidade de ensino da educação básica, tem sido apontada dentro desse paradigma em que se percebe a diferença como falta de algo: “um diferente de”, “o que estaria fora da régua”, “uma identidade que precisaria ser incluída”.

Contudo, compondo com as *linhas de fuga* dissonantes que acompanhamos nas rodas de conversas entre o padrão enrijecido de uma pretensa homogeneização e na perspectiva que defendemos com Deleuze (1988), a diferença não é entendida como uma característica que está a serviço da generalidade do conceito, mas como puro acontecimento. Esse filósofo não busca o comum sob a diferença e, ao invés de considerar a identidade – que coloca a diversidade dentro de um elemento comum –, utiliza a diferença como variação, multiplicação e proliferação.

Gilles Deleuze enfatiza que, “enquanto a diferença é submetida às exigências da representação (como lugar transcendental), ela não é nem pode ser pensada em si mesma”. Dentro desse viés da representação, a diferença é analisada quando é subjugada à: “identidade do conceito; oposição do predicado; analogia do juízo; e semelhança na percepção” (DELEUZE, 1988, p. 415). Na crença de que

diferença não é representação, não é produto, não é resultado, não é diferença entre dois indivíduos, Paraíso (2010, p. 588) defende que um currículo é:

[...] diferença por natureza; é pura diferença; é diferença em si. Afinal, é um território de multiplicidades de todos os tipos, de disseminação de saberes diversos, de encontros “variados”, de composições “caóticas”, de disseminações “perigosas”, de contágios “incontroláveis”, de acontecimentos “insuspeitados”. Um currículo é, por natureza, rizomático, porque é território de proliferação de sentidos e multiplicação de significados. Apesar de todos os poderes que fazem o controle, demarcam as áreas e opinam sobre como evitar a desorganização em um currículo e que demandam sua formatação, tudo vaza e escapa.

A diferença, nesse embasamento, não é o polo negativo consoante a algo que diverge dentro de uma pretensa unidade; no entanto, refere-se às singularidades, aos fluxos de forças, à complexidade de diferenciações e, assim, um currículo pela potência da diferença seria o encantamento da multiplicidade em enredamentos que criam movimentos curriculares ao inventar fissuras nos estratos dos processos molares no(s) currículo(s).

Nessa perspectiva, retiramos o foco da identidade como uma procura do comum que agrupa pessoas e as identifica para, em seguida, separá-las nos diferentes círculos fechados em si; e, em consonância com Paraíso (2010, p. 592), entendemos que a reunião está associada à noção dessa generalidade e dessa identidade, enquanto o acontecimento é o critério da diferença; então, “a diferença é comportar-se em relação a algo que não tem semelhante ou equivalente. A diferença é o que vem primeiro; é o motor da criação; é a possibilidade de, no meio, no espaço-entre, começar a brotar hastes de rizoma”. Conforme Orlandi (2012, p. 131-132), essa diferença:

[...] não é uma determinação, mas, é nessa relação essencial com a vida, uma diferenciação. [...] A diferenciação vem da resistência encontrada pela vida do lado da matéria, mas, inicialmente, ela vem, sobretudo, da força explosiva interna que a vida traz em si [...]. A vida difere de si mesma, de tal modo que nos acharemos diante de linhas divergentes e, em cada linha, diante de procedimentos originais; mas é ainda e somente de si mesma que ela difere, de tal modo que, também em cada linha acharemos certos aparelhos, certas estruturas de órgãos idênticos obtidos por meios diferentes.

De acordo com Corazza (2010, p. 105-106), um currículo da diferença (ou pós-curriculo) não considera que as diferenças sejam mercadorias rentáveis ao consumo, nem que os diferentes sejam culpados nem vítimas, a quem é preciso

diagnosticar e registrar, incluir e dominar, controlar e regular, hegemonizar e normalizar. Segundo a pesquisadora, os padrões atuam como instrumentos para ou dar ou negar determinados recursos, aprofundar as divisões e reforçar as desigualdades.

De outra maneira, um currículo da diferença, nesse escopo, não utiliza conceitos e critérios técnicos e empresariais baseados no produto e nos mecanismos do mercado e na eficiência econômica; e, a partir dessa premissa, Lopes e Macedo (2011, p. 227) afirmam que:

Abrir o currículo à diferença implica recusar a perspectiva da identidade, rechaçar as fixações que criam as identidades como golpes de força sobre a possibilidade de ampla significação. [...] Trata-se de ver o currículo como um processo de produção de sentidos sempre híbridos, que nunca cessa e que, portanto, é incapaz de construir identidades. O que ele produz é diferença pura, adiamento do sentido e, portanto, necessidade incessante de significação.

Considerando-se o exposto, entre os discursos de modelizações, de padrões, de pretensas homogeneidades, expressadas quanto à necessidade de estabelecer uma identidade/um perfil; selecionar, baseado em grupos (por idade, por trajetórias, por “facilidades ou dificuldades de aprendizagem”); e subjugar os movimentos criativos às réguas imaginárias dos níveis e de processos chamados de nivelamento como início e fim dos processos educativos, propomos pensar com a diferença e não com o diferente como referência “a partir de”, em uma propagação de muitos como muitos e de multiplicidades que não podem ser etiquetáveis, identificadas e agrupadas; e, em consonância com Corazza (2010), em um devir currículo-movimento-diferença entendendo que o devir não é um, não são dois, não é relação de dois, mas habita as fronteiras, as linhas de fuga e as novas composições desterritorializantes nos currículos já formados.

Ainda que o refrão do tripé *molar* tenha ressoado nos encontros, especialmente nos dois primeiros, conseguimos perceber outras linhas, outros possíveis, algumas dissonâncias e outras dis/con/cordâncias com buscas de alternativas de outras produções de conhecimentos, na relação da temática da/o EJA-Proeja com o campo do currículo e na formação de professores, como veremos no próximo capítulo.

6 (DES) ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E OUTROS MOVIMENTOS CURRICULARES NOS *ENCONTROS-FORMAÇÕES*: ENTRE PRESCRIÇÕES E CRIAÇÕES

Nas redes de conversações, especialmente em parte dessas que foram acompanhadas nas rodas de conversas, o tema relacionado à organização curricular foi predominante. Desse modo, neste capítulo, conversamos com as principais questões percebidas nesses movimentos, dividindo-as em quatro partes.

Nesse sentido, no primeiro tópico, *tratamos* da organização da matriz curricular (aspectos que envolvem a discussão desde a expressa necessidade de discutir o plano de curso do Proeja e respectiva “grade”; passando pelas conversas relacionadas a quais conhecimentos privilegiar; quais disciplinas inserir, retirar, alterar na matriz; a ordem/sequência dos conteúdos de cada disciplina; cargas horárias e tempo total de curso; documentos que orientam as políticas curriculares para o ensino médio; relação entre os saberes nomeados “científicos”; tensões relacionadas ao estabelecimento de mercado de trabalho como “princípio e fim” da educação no ensino médio e na EJA).

No tópico seguinte, *estabelecemos* um diálogo com as relações entre os conhecimentos e os sentidos da palavra integração (diferentes concepções, relações da palavra com o Instituto Federal e os usos da nomenclatura para diferentes ações, com bases epistemológicas diversas, além dos sentidos produzidos a partir da ideia de interdisciplinaridade como imbricada à noção de integração).

No terceiro tópico, trançamos possibilidades a partir de outras experimentações de relação entre os conhecimentos no cotidiano escolar (transversalidade e rizoma; conexão de textos que tratam do conhecimento em redes na especificidade da EJA; algumas tentativas e *linhas de fuga* que permearam a molaridade de tempo e espaço em uma concepção de currículo que concebe o prescrito apenas como uma parte de um fenômeno que nós produzimos na escola, todos os dias, em complexas e múltiplas facetas).

Para finalizar o capítulo, conversamos sobre alguns movimentos e ressonâncias criados e/ou intensificados em nossos encontros-formações no campo curricular e da formação de professores no *campus* entre algumas tentativas, criações e experimentações.

6.1 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO PROEJA – CAMPUS VNI

Durante os encontros, nas rodas de conversas, as questões relacionadas à organização curricular foram predominantes. *Entendemos* currículo em uma perspectiva que não restringe as partes prescritas – entre as quais a matriz curricular contida nos planos de curso –, contudo, a preocupação em discutir uma nova “grade”, um novo plano para o curso técnico em Administração integrado ao Ensino Médio – Proeja foi proeminente nas falas dos participantes: “Essa matriz curricular tão extensa, carregada, que o aluno tem, chega no ponto que ele começa a não dar conta e começa a ter dependências. Ele [aluno] começa a ser penalizado [pelo] currículo” (PROFESSORA “L” EM TRECHO DA CONVERSA DO TERCEIRO ENCONTRO DO GRUPO 1).

Uma das razões apontadas pelos grupos como justificativa para discussão de outra matriz para o Proeja é que a abertura de turmas desse programa que ocorria anualmente, desde o início do funcionamento do *campus*, em 2010, parou de ocorrer no final de 2012, para o início de 2013, mediante ao seguinte argumento: incerteza sobre a demanda na região (mas facilmente refutado a partir dos índices percentuais sobre a quantidade de pessoas na cidade-lócus e regiões vizinhas que não possuem certificação do Ensino Médio).

Além desse, outros motivos que também podem ser questionados, entretanto, fortemente demonstrados nas redes de conversas do *campus*, referem-se à afirmação quase unânime de que a matriz curricular vigente não foi pensada para o Proeja, sendo esta quase uma cópia do plano do curso técnico em Administração integrado ao Ensino Médio – regular: “A matriz é praticamente a mesma. Algumas variações na carga horária, mas a matriz do diurno e do Proeja é praticamente a mesma. Aí, um indício fortíssimo que não foi pensado para a

modalidade. Um pouco de horas a mais para disciplinas ou menos, ou alocada no primeiro ano ou no segundo ano. Infelizmente, todas as mudanças que eu vivenciei no *campus* Venda Nova não se pautaram por uma reflexão sobre o ensino. Elas têm se pautado nas condições do *campus*, do quadro docente. ‘Qual professor que a gente tem hoje? A gente tem todos os professores para cumprir o que está prescrito no *hall* de disciplinas da ementa do segundo ano? Não, está faltando professor de Espanhol. Então, vamos alterar a ementa e vamos jogar Espanhol para o quarto ano porque aí dá tempo de contratar um professor’. As mudanças, com exceção de uma alteração na matriz, em uma única reunião das que eu participei, na qual um professor de Administração fez uma leitura crítica acerca de algumas disciplinas que compõem a matrícula, e fez uma sugestão para que se sintetizasse aquelas disciplinas em uma: ‘Fundamentos da Administração’, com argumento de que era um curso técnico de nível médio e que não precisava aprofundar tanto e que diminuiria o número de disciplinas para os alunos, facilitando a avaliação, a quantidade de provas, enfim, essa foi a única ao longo de três anos do *campus* Venda Nova, a única reunião que eu participei onde teve uma mudança, apenas uma, onde foi pensado no aluno, no cotidiano escolar. Todas as outras mudanças foram pautadas nas necessidades de oferta do quadro de professores (TÉCNICO EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS; FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA, COORDENADOR DO NÚCLEO DE GESTÃO PEDAGÓGICA ATÉ O INÍCIO DE 2014).

Importa reiterar que o Coordenador do NGP não estava se referindo apenas ao Proeja quando afirmou o exposto acima, contudo, fez uma exposição das matrizes curriculares e projetos de curso de modo geral. A partir das conversas com diferentes sujeitos do *campus*, entendemos que, mediante o número de servidores no quadro de pessoal no início do funcionamento do *campus*, entre outros fatores, contribuíram para as dificuldades enfrentadas para a discussão das matrizes curriculares de modo geral.

Assim, não foi objetivo dos participantes da pesquisa e nem desta dissertação tecer críticas em relação aos servidores que cooperaram nesses processos, entendendo que estes fizeram o que era possível em dado momento, em certa situação. Nesse sentido, da mesma maneira, o Coordenador do curso técnico de Administração falou um pouco sobre as *limitações* do curso na especificidade do

Proeja: “As limitações: pode-se dizer que o próprio projeto do curso limitou muita coisa. Por exemplo: como é que eu vou ofertar hoje Espanhol? Como é que eu vou ofertar hoje Educação Física? Na janela de um grupo que não tem janela para inserir isso? E por outro lado, o projeto talvez poderia ter sido discutido com mais calma, com um pouco mais de tempo, para poder realmente inserir a modalidade de Proeja. Pelo que eu vejo, pelo que eu escuto, nós não estamos fazendo mesmo um Proeja, de fato” (COORDENADOR DO CURSO TÉCNICO DE ADMINISTRAÇÃO: INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO (REGULAR E PROEJA), E CONCOMITANTE AO ENSINO MÉDIO).

Dessa maneira, nas conversas de que participamos, em vários espaços da Instituição, uma nova turma para Proeja só seria aberta quando o assunto fosse discutido, repensado e surgisse uma nova proposta. Para alguns, essa decisão se mostrou conveniente porque o *campus* estava envolvido em tensões devido às resistências de alguns professores em ministrar aulas para a modalidade EJA.

Inclusive, inicialmente, quando *nos propomos* a levantar o assunto, criando-se assim o imaginário de possibilidades para o retorno da oferta de novas vagas para turmas de Proeja, *ouvimos* algumas falas que demonstravam mais claramente a intensidade da resistência: “Esse assunto já estava decidido! Não teríamos mais Proeja nesse *campus*. Você será responsável por trazer o Proeja de volta? Já estava decidido. É muito difícil. Esses alunos não dão conta...” [professor].

Contudo, as dificuldades, ao invés de serem empecilho, instigaram-*nos* a insistir em algo que seria minimamente uma tentativa de discutir, de saber sobre, de criar espaços de conversas e de investir no imprevisível e, se após os *encontros* formações com temáticas específicas escolhidas pelos integrantes dos grupos no grande tema de “Currículo e Proeja” continuássemos a afirmar a nossa não possibilidade, então, apenas nesse caso, *repensaríamos* essas tentativas. De qualquer maneira, apesar de resistências silenciosas e declaradas antes do início das formações e concomitantemente aos encontros, *persistimos* no objetivo de incitar não consensos, mas de problematizar o assunto e provocar conversas e decisões coletivas, permitindo-nos assim *ser afetados* e afetar mutuamente.

Nesse contexto, as nossas conversas, seja pelos receios, seja pelas vontades, seja pelas curiosidades em conhecer, seja pelas apostas, traziam recorrentemente as questões de uma nova matriz curricular como tema-foco nos dois grupos e nas redes de conversações que tecíamos fora do espaço dessas rodas de conversas, considerando que essas rodas não foram vivenciadas nem analisadas fora das relações estabelecidas com os outros *temposespaços* do *campus* imbricados na temática.

Entre as discussões concernentes à organização curricular, predominaram os objetivos de um novo plano de curso (*qual aluno queremos formar? qual o objetivo do ensino e da educação como um todo?*); quais conhecimentos privilegiar; quais disciplinas deveriam ser mantidas, retiradas e quais seriam acrescentadas; qual deveria ser a carga horária de cada uma delas; e por fim de que maneira poderíamos relacionar os saberes disciplinares (isso seria possível? em quais lógicas de (des)organização?).

Professor F: – Aí o que eu estava pensando é o seguinte: a gente tem que chegar ou tentar pelo menos criar um esboço dessa matriz, mas a minha dúvida, talvez seja a de outros também, é: qual é o aluno que a gente vai formar? Como que ele vai ser? [...] Porque dependendo do objetivo, dependendo do aluno que eu vou formar, aí de fato, a gente vai ter que fazer uma revolução na educação. Dependendo do objetivo, é outra história: a gente vai fazendo uma pequena adequação, apaga a Biologia e cria uma área maior: "Ciências da Vida", e aí inclui outros núcleos ali dentro. Mas aí no final das contas, eu vou estar falando de Biologia, outro Geografia, outro de História, e de Educação Física. E aí? Esse aluno vai receber um diploma! Ele vai ser técnico em Administração e esse aluno [estará] brigando de igual para igual com os outros técnicos em Administração? Ele não vai? O governo vai cuidar dele lá na frente? Ou é só pra ter o diploma mesmo? Essa é a minha dúvida.

[...]

Professora A: – No Proeja o certo, não é, Educação de Jovens e Adultos também, não é mudar o nome da disciplina ou coisa assim. Na verdade a [nome de outra professora] está falando sobre mudar o currículo, mudar a disciplina. Não é isso! [...] (TRECHO DO PRIMEIRO ENCONTRO DO GRUPO 1, grifo nosso).

Professor G: – [...] Eu estou falando de Macroeconomia. Não tem ninguém aqui que exporta nada. Por que eu estou falando disso? Não é melhor eu falar de Economia Doméstica? Hoje nós estamos vivendo um *boom* no mundo sobre tecnologia e inovação. Não tem uma disciplina sobre tecnologia e inovação.

[...]

Professora H: Assim, é a moda né?

Professor G: Eu não concordo Empreendedorismo e nem Inovação como disciplina dorsal da Administração. São disciplinas de apoio, mas o básico é: Produção, Finanças, Recursos Humanos e Vendas (TRECHO DA CONVERSA DO TERCEIRO ENCONTRO DO GRUPO 1, grifo nosso).

Lopes e Macedo (2011, p. 139) afirmam que a disciplina é um conceito importante para a compreensão de um currículo como coleção, e assim, quando essas autoras fazem uso da teoria de Bernstein, enfatizam que “a disciplina implica não apenas uma dada seleção e organização de conteúdos, mas também um ritmo do conhecimento, certo enquadramento pedagógico” de maneira que o currículo por disciplinas inclui níveis de classificação.

Segundo Alves (2004, p. 49-50), a organização mais tradicional concernente aos saberes escolares refere-se às disciplinas (matérias). Algumas dessas se originaram a partir de *moldes de disciplinas científicas* gestadas nas ramificações de uma *ciência-mãe*, outras foram criadas pela junção de algumas disciplinas científicas, e outras a partir da importância que determinados conjuntos tiveram em certos momentos históricos. Dessa maneira, os critérios de criação e seleção dessas classes de conteúdos e estabelecimento de conhecimentos disciplinares são construídos nas *redes de relações*, fazendo-nos pensar as problematizações levantadas pela pesquisadora do/no campo do currículo:

Que saberes são aceitos como válidos para fazer parte do rol de conhecimentos escolares? Como são selecionados? Como são alocados em determinadas disciplinas? Mesmo se considerarmos as disciplinas científicas, caso em que parece haver um critério científico de seleção, vemos que, na realidade, tal critério é também um juízo de valor. Por que essas e não outras ciências são aceitas como disciplinas escolares? Por que, em determinados momentos da história da educação brasileira, disciplinas científicas como a Sociologia ficaram de fora do currículo escolar? Por que ainda hoje disciplinas, como a Antropologia, não são inseridas no currículo? Qual o critério que faz com que a ciência física tenha um correlato no currículo enquanto a Geologia não o tem? Por que a ciência natural privilegiada no ensino fundamental é a Biologia e não a Química ou a Física? (ALVES, 2004, p. 51).

Desse modo, as conversas transcorreram por meio de questões relacionadas a quais disciplinas entre as nomeadas “técnicas” deveriam permanecer no currículo prescrito, quais deveriam entrar, quais deveriam ter a carga horária aumentada ou diminuída, quais disciplinas poderiam ser extinguidas. A discussão de inclusão ou exclusão de conhecimentos disciplinares foi realizada apenas entre as disciplinas técnicas porque as disciplinas da base comum possuem nome e cargas horárias delimitadas por legislações sobre o ensino médio (ainda que nas rodas de conversas e em outros fios das redes de

conversações no *campus* tenham ocorrido alguns questionamentos também sobre tempos e cargas horárias para cada disciplina delimitada nos documentos que orientam a terceira etapa da educação básica como um todo).

No entanto, as questões de ordens sequenciais dos conteúdos de cada disciplina da “base comum” e das que são nomeadas “técnicas”, assim como a articulação entre as disciplinas do Ensino Médio propedêutico e de base de cursos profissionalizantes e a maneira de organizarmos esses saberes nos tempos de aula, permearam as discussões com todas as áreas de conhecimento ministradas pelos docentes presentes nos encontros.

Professor G: – Mas veja bem, você estava falando da conversa lá segunda-feira. Eu chegando agora vou pegar duas coisas: primeiro o curso técnico de Administração não tem necessidade de ter duas disciplinas de Recursos Humanos para um curso técnico. Nem na graduação tem isso. Pra que no curso técnico ter? Qual o perfil dos nossos alunos? Relações humanas, recursos humanos na verdade. Aí você pega a nossa região, eu li uma matéria hoje, eu não li com afinco, mas gostei de algumas coisas em relação a currículo. Eu prestei atenção. Um detalhe que me chamou atenção é que nós devemos analisar o contexto social que nossos alunos estão inseridos, e não tem nenhuma disciplina de Gestão Agrícola no curso de Administração, sendo que 90% dos nossos alunos são filhos de produtores rurais ou tem parente que tem propriedade rural. [...] As disciplinas que são correlatas, aí que fica pior, porque eu estou numa disciplina e o professor da outra já falou desse assunto: “ué, mas esse assunto é dessa disciplina, o professor já falou na outra lá”. Aí como eu vou ter que reinventar um assunto? [...] Eu senti essa dificuldade quando eu cheguei. Eu tive que me adaptar: “o que vocês estudaram? O que vocês viram?”.

Professora H: – Eu defendo uma coisa que eu sempre defendi. Em Administração você tem: Produção, Venda, Finanças e Pessoas. [Coloca] esses quatro iguais, mais ou menos contrabalanceados. Você divide em quatro. Claro que a Produção você chama hoje de Gestão de Operações; as Vendas você chama hoje de Marketing; a Produção de Vendas, Finanças; você chama de Administração Financeira. Gestão de Pessoas que é Gestão de Pessoas mesmo.

Professor G: – Depois tem aquelas técnicas né? Que é Estratégia, Empreendedorismo, se desdobram né?!

Professora H: – Ah sim, Empreendedorismo, tá, desculpa!

Professor G: – Em Empreendedorismo há controvérsias.

Professor H: – Você cobra cinco. Pronto! Está aí. Não tem como você [colocar] mais Matemática Financeira, não tem como você colocar mais disso ou mais daquilo. Se ele quiser trabalhar em Matemática Financeira, ele [aluno] vai ter que se especializar de alguma maneira. [...] Inclusive Proeja. [...] Eu não estou formando um [aluno] em Finanças, eu não estou formando um [aluno] em Engenharia de Produção, eu não estou formando um [aluno] em Pessoas, eu não estou formando em nada disso. Eu estou formando um administrador e as funções da administração são essas: Produção, Vendas e Finanças. Só que são feitas por pessoas e tem o Empreendedorismo, Estratégia, essas coisas assim. [...]

Professor G: – Já cansamos de discutir sobre isso, mas aí isso que eu estou te falando, aqui na região, pessoal da agricultura, pessoal que trabalha no campo e não tem uma disciplina dessa peculiaridade da própria cultura do povo aqui. Pra que eu vou ficar falando de RH um monte de vezes? Relações humanas, avaliação de desempenho funcional.

Professora H: – Isso nem existe mais: avaliação e desempenho. Isso é em empresa grande (TRECHO DA CONVERSA DO TERCEIRO ENCONTRO DO GRUPO 1, grifo nosso).

A preocupação com a ordem em que os conteúdos de cada disciplina são apresentados no plano de curso também foi apontada como algo que merecia ser revisto, contudo, a ênfase permanecia na necessidade de estabelecer uma linearidade, uma sequência de pré-requisitos e no entendimento de uma interdependência e encadeamento entre os conteúdos, como se juntos compusessem uma escala do chão ao topo.

A temática, em diferentes momentos, apareceu como algo a ser discutido para que algumas sequências pudessem ser trocadas de lugar, ainda que continuassem a representar uma linha imaginária escalar como, por exemplo, no trecho a seguir: “Porque a gente falava assim: [nome de professora de outro curso] vai começar a ensinar pra eles alguma receita, alguns procedimentos pra eles lá no laboratório. Exemplo: vai ensinar a fazer, aí eu tenho que ir lá saber o que que é um quarto de alguma coisa, o que é dois terços e tem que saber fração. Eu, por exemplo, no Proeja, eu começo com conjuntos. Às vezes o [aluno] está lá se matando para fazer fração e eu estou lá ensinando conjuntos na Matemática pra ele. Não seria mais fácil começar com frações? Explicar como se faz, para atender a demanda dele. Entendeu? Essa seria a ideia de construir o nosso [currículo]” (PROFESSOR “I” EM TRECHO DA CONVERSA DO TERCEIRO ENCONTRO DO GRUPO 1).

Além dos números relacionados à quantidade de carga horária para cada disciplina a ser explicitada na matriz, que provocaram as tensões nas rodas de conversas entre relações de poder, os números de tempo de curso também intensificaram as discussões nos encontros, como no exemplo: “Eu acho interessante isso daí! Mas, aí nesse período tem que repensar, tem que ver os conteúdos pra ver se é três anos, se é quatro, mas isso aí é outro caso...” (PROFESSOR “N” EM TRECHO DA CONVERSA DO SEGUNDO ENCONTRO DO GRUPO 2).

Sobre os números no currículo prescrito, incluindo-se a noção de tempo, Alves (2004, p. 44-45) sugere que:

Definimos, em geral por força de lei, mas *a priori* um tempo total de escolarização, por critérios os mais diversos, mas de qualquer forma, trata-se de uma definição valorativa. A experiência curricular escolar é um pedaço de uma rede maior, na qual se articulam diferentes espaços e tempos de formação. [...] Mas o que define cada uma dessas subdivisões? Apesar de a organização temporal ser apenas um dos componentes curriculares, devendo, por isso, integrar o projeto pedagógico definido no currículo, observamos que frequentemente ela é tomada como ponto de partida para a organização curricular.

Além das questões apresentadas acima, a expressão *mercado de trabalho* surgiu em vários momentos nas rodas de conversas identificada, por vezes, como parâmetro para (re)direcionarmos o currículo prescrito e as nossas danças curriculares no cotidiano escolar, e/ou como pretense termômetro que apontava a ideia de uma necessidade de criação de outras estratégias para inserção dos estudantes, e/ou como indicador da função social do instituto, e/ou como um ponto de dúvida em relação aos objetivos dos governantes concernente aos alunos do Proeja, e/ou como tensão entre os que defendem esse parâmetro e outros integrantes que demonstram a diferença entre mercado de trabalho e mundo do trabalho, e/ou ainda que a função da educação no Ifes é/ou deveria ser muito mais abrangente do que simplesmente a inserção do educando no mundo do trabalho.

Enfim, em diferentes temáticas, o mercado como noção de princípio e fim, vez ou outra, permeava as nossas buscas, os nossos medos, os nossos objetivos, as nossas tentativas. Inclusive, no segundo encontro do grupo 2, dois professores afirmaram que no Proeja era utilizado o mesmo currículo-documento que era usado no curso que não era direcionado para a modalidade EJA, contudo, com pequenas adaptações no momento da aula, advogando que “essas adaptações não dão certo para o mercado de trabalho”. As tensões relacionadas à prerrogativa do mercado de trabalho eram eminentemente conectadas à noção de princípio-fim da educação tradicional cíclica que retorna a si mesma envolta na palavra *diploma* (certificado):

Professor C: – Esse aluno vai receber um diploma! Ele vai ser técnico em Administração e esse aluno [estará] brigando de igual para igual com os outros técnicos em Administração? Ele não vai? O governo vai cuidar dele lá na frente? Ou é só pra ter o diploma mesmo? Essa é a minha dúvida (TRECHO RETIRADO)

DO INÍCIO DA CONVERSA DO PRIMEIRO ENCONTRO DO GRUPO 1, grifo nosso).

Professor C: – Mas aí eu estava questionando ela [nome de outra professora participante do grupo 1]: não adianta a gente fazer isso, se a gente não tem ideia do que a gente quer com esse aluno. Porque é aquela história: vai receber um diploma. Mas é pra guardar na gaveta? Ou é para ele ir para o mercado de trabalho? Eu não sei. Parece que o governo não está muito preocupado com isso. Eu acho que o governo quer aumentar estatística. É essa a minha fala (TRECHO RETIRADO DO FINAL DA CONVERSA DO PRIMEIRO ENCONTRO DO GRUPO 1, grifo nosso).

Professor F: – O que que a gente quer com esse aluno? É dar o diploma pra ele? (TRECHO DA CONVERSA DO SEGUNDO ENCONTRO DO GRUPO 2, grifo nosso).

Assim, proliferaram as discordâncias sobre o que ensinar baseando-se na lógica das leis do mercado como contextualização curricular, objetivo e “produto” da instituição-escola, contudo, permeada por tensões, porque, ainda que alguns percebessem o mercado como *termômetro curricular*, os entendimentos sobre o que é importante para as relações de trabalho posteriores eram diversos:

Professora Q: – Professor, posso fazer uma pergunta? É de uma aluna do Proeja. Me formei em técnico em Administração e vou para o mercado de trabalho. Não me formei em técnico em Contabilidade. Estou falando isso porque eu trabalhei bastante tempo no mercado de trabalho e isso nunca fez diferença na minha vida. Por que que eu estou falando isso? Não estou criticando. Assim como planilha não vai fazer diferença na vida deles, por mais que ele ache muito difícil. Essas coisas me incomodam porque eu acho que às vezes nós queremos que o aluno saiba muito daquilo que nós sabemos. Talvez a gente esteja cobrando algo que lá fora não vai fazer diferença nenhuma.

Professor S: – Mas não para todos. Hoje você vai ali, passa ali no [nome de empresa em Venda Nova do Imigrante] e vê o [nome do aluno do curso técnico em administração integrado ao ensino médio] ali lá dentro trabalhando na empresa do pai dele e isso fez diferença pra ele sim. O [nome do referido aluno] que está lá dentro trabalhando, e ele provavelmente vai dar continuidade, e isso já te dá o *feedback* de que isso está fazendo a diferença para ele lá dentro.

Professora Q: – Ele é aluno do Proeja?

Professor S: – Não!

Professora Q: – Sabe por quê? A minha pergunta hoje é: uma pessoa que chega aqui, que tem dificuldade de aprendizado, a gente tem que rever nossos conceitos.

Professor S: – Por isso [“Q”] que nós estamos sentindo a necessidade de mudar esse conteúdo, esse currículo Proeja. É por isso que você falou que tem que mudar esse currículo do Proeja, é exatamente essa a necessidade de mudar (TRECHO DA CONVERSA DO SEGUNDO ENCONTRO DO GRUPO 2, grifo nosso).

Professor S: – Sabe quando o mercado vai abrir a porta para os meus alunos trabalharem em Contabilidade? Nunca! Eu massacro esses meninos à toa (TRECHO DA CONVERSA DO TERCEIRO ENCONTRO DO GRUPO 2).

De acordo com Lopes (2008, p. 102), a tendência em direcionar a formação dos alunos do Ensino Médio para aquisição de competências e habilidades refere-se à maneira de entender esse movimento como fundamental para o mercado de trabalho, onde é esperado que os estudantes se insiram, demonstrando-se assim uma marca de uma perspectiva instrumental que “pode reduzir o escopo da educação à inserção do aluno no mundo produtivo e/ou aos interesses de manutenção da estrutura social”.

Dessa maneira, as questões de mercado de trabalho apareciam imbricadas às indagações sobre a “função” da educação e em torno dos questionamentos referentes ao currículo prescrito do Proeja e aos movimentos que inventamos no cotidiano do *campus*: “O que a [‘Q’] falou é a grande questão. O que que a gente quer com esse aluno? É dar o diploma pra ele? Ou o que a gente quer é que esse [aluno] que está se formando em Administração possa atuar nisso, nessa função? [...] Bem, eu me sinto perdido porque realmente eu não sei se eu preparo eles pra fazer vestibular, para eles tentarem um curso superior, eu não sei se eu preparo eles pra atuarem como administradores. Na verdade eu não sei e me parece também que ninguém sabe! Essa dúvida que eu tenho desde [estala os dedos] e até hoje eu não encontrei essa resposta” (PROFESSOR “F” EM TRECHO DA CONVERSA DO SEGUNDO ENCONTRO DO GRUPO 2, grifo nosso).

Contudo, a referência curricular prescritiva defendida no Documento Base do Proeja – Brasil (2009, p. 43) – é baseada em outras tentativas para o ensino médio onde “abandona-se a perspectiva estreita de formação para o mercado de trabalho, para assumir a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo”, considerando-se os conhecimentos que os estudantes da EJA possuem e a relação dos saberes escolares com os saberes produzidos nas histórias dos alunos.

Envolvidos nessas rodas de conversas e em outras redes de conversações com professores e outros servidores do Ifes, *influenciados* pelas leituras no campo do currículo e das especificidades da modalidade EJA, além dos documentos específicos do Proeja, *criamos* as rodas de conversas com turmas de alunos do Proeja como um espaço de pesquisa-intervenção com temas relacionados à

avaliação da matriz curricular vigente, principalmente sobre as vivências cotidianas no *campus*.

Assim, identificamos discursos que corroboram o quanto a expressão de mercado está presente na vivência do Ifes. Entre essas relações, contudo, as conversas demonstravam que, para os estudantes, a função do Instituto e as experiências que fizeram sentido e compuseram com os objetivos que esses possuem ao estudar à noite depois de um dia inteiro de trabalho perpassam muitas outras questões que não se relacionam com o mercado:

– Na verdade, assim, o curso do Proeja abrange um conhecimento muito grande. Eu tinha um pensamento que hoje eu não tenho, vamos supor assim, eu estou com um pensamento de mercado agora, que antes eu não tinha! [...] É um benefício que traz para gente e a gente traz um conhecimento para a vida também. Muito bom!

– Bom eu acho assim, uma coisa positiv[a] para nós do Proeja foi essa expectativa também de crescimento. Crescimento, assim, intelectualmente, crescimento na vivência pessoal com a sociedade lá fora e isso trouxe um conhecimento grande para nós, né, o Ifes e o Proeja. Porque as expectativas que a gente tinha antes, pelo menos eu, particularmente, era, assim, bem diferente! A expectativa enquanto escola, enquanto estudante, enquanto aprendizagem. Então mudou muito. Abriu um leque, abriu a mente da gente para as coisas.

Pesquisadora: – Diferente como?

– Diferente na questão de modo de pensar em escola. Antes a gente pensava assim, por eu não ter estudado em uma escola federal, por exemplo, [somente] estaduais, então, as expectativas daqui é muito grande, muito maior, muito diferente das outras que a gente estudou. Isso é um ponto muito positivo que eu penso, pra mim, particularmente, ensinou, me mudou na questão de ver a escola, de ver as situações das escolas e isso é um ponto positivo que antes a gente não via desse modo: como é o jeito de estudar, como adquirir o conhecimento melhor. Através da escola, do Ifes, foi um salto grande pra mim, nesse sentido, de saber que a escola, aqui no Ifes, abriu as portas para uma visão maior, para futuramente ter algo maior, querer conhecer algo maior, querer aprender algo mais. Isso foi um ponto muito positivo pra mim.

- Na verdade se você perguntar assim, antes da gente ter essa mentalidade que hoje a gente tem e o conhecimento de vida, você pode perguntar para cada um aqui, se cada um gostava de estudar... Tenho certeza que vai falar que não. Mas a maioria você pode ver que vai para escola [referindo-se ao Ifes] com intuito de aprender mesmo [...], acho que tem outras pessoas que já têm o terceiro ano, mas vem com questão de quê? De atualizar o ensino e querer somar o conhecimento que tem. Eu acho que a escola do Ifes veio para isso, para abrir a mente, para poder a gente crescer, ser uma pessoa melhor.

– O que eu acho muito interessante aqui, pelo menos eu, com a minha experiências em outras escolas, a matéria simplesmente era passada [...]. Aqui não, a matéria é passada, é explicada, a gente tem o exemplo, então a gente realmente entende o que é aquilo. Não é um conhecimento que vai ser passageiro. Um conhecimento que às vezes a gente lembra de uma palavra e a gente lembra daquela matéria, porque vai ligando uma coisa à outra. E também algumas disciplina que a gente têm, elas estão ligadas, assim, diretamente a nossa vida, para todo mundo que aqui já tem um conhecimento no comércio,

que já trabalha ou alguma coisa assim. Têm disciplinas que são excelentes, que dão para gente uma nova visão do todo e nova visão, assim, daquela coisa especificada, além de abrir caminhos para a gente ele abre também o nosso conhecimento, a nossa mente, tem coisas que a gente não pensava antes, coisas que não conhecia, e hoje a gente tem curiosidade em conhecer, em aproveitar, ver algumas coisas, algumas situações que acontecem no dia a dia.

– Mas quando a gente ia naquela época [para a escola], o nosso pensamento não era como o de hoje, em termo de trabalho, a gente ia para lá e se estudasse, beleza, e se não estudasse vinha embora tranquilo. Hoje a gente já pensa no futuro. Igual, provavelmente tem gente aqui de manhã que tem milhares de possibilidades [falando dos alunos que cursam o mesmo curso no diurno – regular], que o pai paga para ficar em Venda Nova, e não estuda. Nós pensamos diferente hoje por causa do trabalho, essas coisas assim, porque se não, acho que pensaríamos outra coisa.

– Eu já devo ter contado essa história um tempo atrás para a galera aí: o porquê eu escolhi o Proeja. Eu que já tinha me formado né [referindo-se a conclusão do ensino médio], eu tive uma complicação com meu histórico, fiquei um tempinho estudando com a galera aqui até resolver essa situação, depois consegui liberação pra *mim* partir diretamente para uma parte técnica. [No entanto, continuou a estudar na mesma turma]: um motivo foi pela turma, eu me identifiquei né, com a turma, outro motivo foi porque eu tinha seis anos que estava longe da escola e realmente, assim, naquela época a gente tinha uma visão diferente, a gente ia realmente para estudar e se formar, mas não tínhamos aquele pensamento como profissional. E então, assim, a partir do momento que eu vi as matérias, eu vi que realmente eu não estava qualificado para ir diretamente para um técnico, eu vi que tinha que rever algumas coisas, aprender, porque por mais que a gente lembre de uma matéria, a explicação é diferente, então a gente aprende novamente. [...] Então, assim, a busca por isso tudo, de eu ter ficado quatro anos estudando, ao invés de ficar só dois anos estudando, é que realmente eu não estava qualificado, vi que não estava, e isso vai me ajudar muito no final desse curso, entendeu?

– Eu vejo um ponto positivo aqui, pelo fato de estar integrado ao curso técnico o ensino médio. Então a gente acaba se esforçando bem mais porque a gente tem uma mentalidade mais profissional, porque enquanto lá em outras escolas a gente estuda o ensino médio, apenas para entrar em uma faculdade ou apenas para concluir aquele período, mas aqui a gente tem um pensamento mais amplo: ingressar em um mercado de trabalho, passar em um concurso, acho que isso é um ponto bem positivo pra gente aqui. Porque acaba focando bem mais na disciplina, na questão de profissionalismo.

– [...] Mudou de como eu lidava com minha vida, das minhas finanças, e tal... A questão do trabalho mudou!

– [...] Em questão de relacionamento com as pessoas, de entender, talvez tenha ajudado um pouco. Mas diretamente não, porque o meu trabalho já fazia desde antes de entrar aqui no Ifes. Eu já trabalhava com jardinagem, e continuo até hoje. Não mudou tanto quanto ao meu trabalho diretamente. O que mudou foi, como eu falei antes, [foram] os relacionamentos com as pessoas do trabalho.

– Na verdade eu vivencio meu conhecimento que tenho aqui na sala de aula todos os dias, independente se eu esteja no trabalho ou não, todos os conhecimentos são passados pelo meu dia a dia e penso em estar aprimorando cada vez mais.

– Eu acho, assim, de todos os anos eu acho que esse ano é o que assim, tudo o que a gente está estudando sempre tem aquele link com o dia a dia. Ano passado teve uma matéria, que eu acho que deixou a desejar, mas esse ano a gente sente vontade de vir todos os dias para aula, de não faltar, porque a gente

sabe que cada dia vai ser uma coisa diferente, e vai ser uma coisa que a gente vai levar para o dia a dia.

- Eu também, assim, concordo com [nome da outra aluna] em relação de estar sentindo cada vez mais vontade de estar aqui né. Agora os conhecimentos estão mais para a nossa área mesmo, do comércio, de quem trabalha [a partir do terceiro ano a ênfase da matriz curricular é direcionada às disciplinas da “área técnica”]. Eu pude aplicar algumas coisas que eu aprendi. Eu trabalho com vendas. Marketing abriu muito a minha mente em relação ao cliente, entendeu? Posso estar dando algumas opiniões para a patroa. Ela ouve. [...] Eu acho que acrescentou muito na minha vida pessoal: na área financeira eu estou começando agora administrar um pouquinho melhor (TRECHO DAS RODAS DE CONVERSAS COM ALUNOS DO PROEJA, GRIFOS NOSSOS).

Dessa maneira, os estudantes relataram as mudanças experienciadas desde a entrada no Ifes, os objetivos e as expectativas futuras e todos esses aspectos, incluíram a questão do mundo do trabalho, contudo, estiveram relacionados a vários outros aspectos da vida, inclusive apontadas com maior intensidade do que a noção de mercado de trabalho:

– Na minha vida... Mudou muita coisa, apesar de estar ausente, de ter tido meus problemas pessoais. Me deu a oportunidade de fazer um estágio na Secretaria de Saúde, onde eu tive conhecimentos de diversas áreas, e com relação ao meio social com outras pessoas também melhorou bastante, mudou muito.

– Olha a oportunidade que eu tive também foi de fazer administração, o pessoal do estágio lá me deu: foi de estagiar lá na prefeitura. Aí o rapaz me perguntou: “você estuda onde? Você tem disponibilidade de horário?” [...] Eu fiquei lá dois anos. Aí foi muito bom, me ajudou muito porque eu aprendi bastante coisa.

– Na vida mudou bastante, Priscila [pesquisadora], ajudou bastante, porque eu sou pai e mãe, né, tenho três filhos para cuidar e controlar, e tem que entender um pouco de Administração se não fica tudo perdido. Antes eu também sabia administrar, só que eu não sabia colocar as coisas no lugar certo. Eu não sabia esperar um pouco para comprar uma coisa, queria comprar logo e o dinheiro não dava. Hoje eu já tenho uma finança. Então, eu estou me controlando bastante, acho que agora está entrando no eixo, do jeito que eu precisava estar fazendo e outras coisas também: em casa, a administração não é só falar em dinheiro, administração também com os filhos, saber ouvir, saber falar na hora certa. Acho que isso aí ajudou bastante, ajudou bastante não, ajudou muito! No meu caso ajudou muito, porque eu sou uma pessoa muito autoritária, de pávio muito curto. Hoje eu não saio, assim, qualquer hora estourar com a pessoa não. Eu me seguro bastante, e foi o curso de Administração que me ajudou, porque antes eu não tinha essa noção. Hoje eu sei que posso controlar meus sentimentos, meus impulsos, minha raiva. Tudo isso eu sei que eu posso porque faz parte da disciplina, porque eu tenho que conhecer as pessoas, respeitar as pessoas, e isso que faz a sociedade: a gente têm que conviver na sociedade, aprender com cada pessoa, com cada um, cada dia, a criança de um ano me ensina. Não é porque a criança tem um ano que ela não vai me ensinar, eu acho que não é idade que ensina as pessoas, é a sabedoria, o que ele viveu, aquela experiência de vida que ele tem. E isso a gente aprende aqui, com os meninos mais novos que podem ensinar a gente, a gente mais velho ensina também para eles, eu tenho certeza que passa alguma coisa.

– Na verdade, assim, o que trouxe para mim benefícios foi a questão das finanças, que ajuda a gente a controlar nossa vida financeira, tem mais foco no

objetivo que a gente quer e poder ajudar a nossa família também com o que a gente ganha aqui no curso, poder passar para eles também para eles conseguirem controlar a vida deles.

– No meu caso... Quando eu entrei aqui eu me tornei uma pessoa mais comunicativa. Eu era uma pessoa muito tímida, então com o fato dos professores fazerem com que a gente se interaja na aula, [cooperou para] que nós ficássemos mais comunicativos, ou seja, cada um comunicar com o outro até mesmo dar opinião na aula, dar sugestões. Então eu me tornei uma pessoa muito comunicativa. Hoje me dou muito bem com as pessoas também, graças a Deus por isso, e dentro da minha casa eu não tenho aquele envolvimento, igual: fazia compra, esses negócios de compras não, mas, que eu vejo e dou opinião para minha mãe: ela gosta de comprar coisas muito caras, e eu falo, “mãe não tem necessidade”, porque se ela compra uma coisa naquilo que é muito caro ela pode comprar duas sendo mais barato. Então, eu dou minha opinião nessa parte. Mas ao meu respeito mesmo, eu me tornei uma pessoa mais comunicativa, interajo mais com as pessoas, lógico que não sou sempre assim. Às vezes eu fico um pouco calada, porque eu sou uma pessoa que gosta muito de perceber, e percebo muitas coisas. Então, pelo fato de eu ficar quietinha [é] porque eu estou reparando, estou percebendo, para depois eu poder entrar e falar o que eu acho certo, [...] essa é a minha parte que eu aprendi aqui também, como pessoa.

– Eu acho também, assim, a visão que eu tive que mudou desde quando eu entrei até nos dias de hoje seria, como eu falei antes, seria essa questão mesmo de futuro. Por exemplo, eu vou fazer Psicologia, penso em fazer futuramente, então eu não tinha muito essa visão, não tinha amadurecido essa ideia, mas agora foi amadurecendo e o que aconteceu, no Ifes eu tive essa ideia e fui amadurecendo mais. Então, eu procurei, através do Ifes ou desse estudo, estudar mais para fora também, ou seja, livros que antes eu não lia quase nada lá fora. Agora a visão que eu tive da proposta pensando o futuro aqui me faz estudar pra fora também, me faz querer aprender lá fora também, incentivo para também lá fora fazer e trazer de fora pra dentro também, vice-versa. Então isso é uma coisa que mudou muito desde quando eu entrei até nos dias de hoje.

– Eu acho que mudou, minha mãe comprava os negócios dela e eu ajudo ela no que der pra ajudar. Além de ser funcionário o ano passado, abri meu próprio negócio, tenho o pensamento de outras coisas, como sócio [cita o nome de mais dois alunos da mesma turma que pretendem abrir a sociedade e o negócio com ele], e vamos ver no que vai dar futuramente. E isso tudo veio a partir do Ifes. Eu era uma pessoa muito estourada. Sempre fui estourado. O meu pai e minha mãe falam que eu não tinha nem pavio. Não tava nem aí. Na parte de quando eu era funcionário, eu era estourado, e depois aprendi de uns tempos pra cá a controlar um pouco isso. Ajudou bastante e ajudou em abrir meu próprio negócio.

– Eu acho que, completando a fala dos meninos aqui, a gente aprendeu a ser mais perseverante. Porque é só a gente ver o tanto de pessoas que começaram com a gente e hoje só tem isso aqui: 17 pessoas, 18, e ainda pessoas que vieram de outras salas, para 42 alunos que foi no começo. Então, nós somos perseverantes e a gente aprendeu, assim, a ter mais paciência a saber que as coisas não vêm a hora que a gente quer, a gente tem que lutar por aquilo e persistir, e não desistir, né, porque uma hora chega.

– Existe uma troca muito interessante no dia a dia da gente, eu sempre tive essa vontade de ajudar. Sempre fui bem amigável com todo mundo, não tem esses lances de brabeza não. Então, assim, é interessante que eu chego aqui e eu gosto de ajudar, assim, as pessoas que têm dificuldades mesmo eu vou lá e ajudo mesmo, e mostro o jeito que, talvez, não seja o certo. Já teve um exemplo que cheguei a tirar nota ruim, mas ajudei algumas pessoas a tirar nota boa, então ajuda, “qualquer nota era boa, eu não tirei zero”. [...] E isso, assim, eu trago um

pouco daqui para lá, para o meu trabalho, no meu dia a dia, e trago de lá para cá também, e eu tive a oportunidade de conhecer um lado de vendedor que eu não sabia que eu tinha. Hoje eu sou consultor de vendas e estou adorando isso. Antes eu achava que eu ia ser um simples garçom. Então, assim, eu juntei o meu lado de visão que o garçom vê assim [gesticula] e abriu portas para vendas. Então, assim, a comunicação, aprendi a ter mais comunicação. Isso eu estou trazendo aqui para escola e estou levando também. Está me ajudando muito a crescer meu lado profissional (TRECHO DAS RODAS DE CONVERSAS COM ALUNOS DO PROEJA).

Assim, percebemos uma multiplicidade de objetivos, de expectativas e de vivências consideradas importantes durante a trajetória no *campus*, de modo que o mundo do trabalho é apenas um dos fios que se entrelaçam nesses movimentos de (in)permanência e nos processos de aprender-ensinar-agenciar-com. Entre movimentos e afetos nas conversas com alunos dialogamos com Paiva (2004 p. 41) quando a autora defende que tudo isso é currículo emaranhado de conteúdos ressignificados que emergem das práticas, das redes cotidianas, situações que (re)criam as formulações prescritas e, assim, os alunos da EJA incluídos nessa discussão ajudam a “democratizar as relações de saber/poder da escola, porque se levam em conta seus modos de aprender, questionando modelos que decerto constituem suas referências de escola”.

6.2 INTEGRAÇÃO CURRICULAR? ALGUNS CAMINHOS E RELAÇÕES ENTRE OS CONHECIMENTOS DISCIPLINARES

Considerando-se a especificidade do Ensino Médio, recorrentemente nos discursos *ouvimos* ponderações sobre documentos “orientadores” e problematizamos os currículos prescritos em contexto macro em relação com o nosso entendimento sobre as questões curriculares do *campus*: “Mas a matriz curricular do ensino médio vai mudar. O Ministério da Educação já está estudando isso e provavelmente serão assim: as discussões serão dadas em termos de eixos temáticos para atrair o aluno. Na perspectiva, hoje, do Ministério da Educação, a evasão do ensino médio se dá pelo currículo. Está se dando via currículo porque é um currículo muito propedêutico, um currículo muito, muito voltado para aquelas ciências – eles chamam de ciências duras –, ciências moles não estão participando e dialogando. Então, umas das perspectivas é essa

mudança curricular pelo Ministério da Educação. [...] Minha opinião é para melhorar, mas aí que está, você vai mudar também o do Proeja” (PROFESSORA “D” EM TRECHO DA CONVERSA DO PRIMEIRO ENCONTRO DO GRUPO 1, grifo nosso).

Conforme Vaitsman (1995), os saberes e as práticas articulados com as produções de verdades da ciência surgiram com as sociedades modernas por volta do Renascimento, no século XVI, na Europa. Esses saberes pressupunham o indivíduo como livre e racional, que, sendo consciente dos seus atos, poderia descobrir as leis da natureza e ser sujeito de si e do conhecimento. Santos (2011) também relata que o modelo de racionalidade – como um paradigma dominante da ciência moderna – foi constituído na revolução científica do século XVI e se intensificou nas ciências naturais nos séculos seguintes.

Concernente aos séculos XV a XVII, Alves (2008) amplifica o debate dizendo que esses anos foram marcados por uma busca pela substituição das totalidades medievais por novas totalidades, que ocasionaram a construção e o desenvolvimento do método experimental, além do aprofundamento do campo científico, que cooperou para a fragmentação de várias ciências, separando os conhecimentos centrais e os periféricos.

Vaitsman (1995) elucida ainda que Francis Bacon inaugurou a concepção moderna de ciência como um conhecimento sistemático ancorado na observação e na experiência de um sujeito totalmente separado do objeto e que deseja o conhecimento para domínio. Nesse contexto, Descartes utilizou como pressuposto uma verdade no mundo da natureza que poderia ser transformada em leis, estabelecendo-se assim uma racionalidade e uma forma de pensar e produzir conhecimentos a partir de métodos que asseguram o caminho único da verdade.

Nesse sentido, conforme escrito por Santos (2011, p. 02), nos séculos XVIII e XIX tal modelo de racionalidade foi estendido às ciências sociais emergentes, e Vaitsman (1995) ratifica que “as disciplinas que se conformaram como ciências sociais e humanas também seguiram esse modelo para a explicação dos fenômenos relativos aos comportamentos humanos e desenvolvimento social”.

Relacionando o modelo de racionalidade instituída dentro do paradigma dominante moderno e a produção de conhecimento na educação escolarizada, relembremos com Assman (2000) que, no século XVII, Descartes propôs um método que originou as disciplinas, constituindo-se assim as diversas ciências. Contudo, algum tempo depois, a partir do entendimento da complexidade dos saberes, tornou-se necessário justapor os conhecimentos de cada disciplina para obter uma maior clareza sobre os fenômenos estudados e, nesse contexto, a *multidisciplinaridade* foi constituída. No entanto, no final do século XIX, com o avanço da tecnologia, novos desafios apareceram corroborando a criação de novos objetos de estudos associados aos métodos existentes, que originaram a *interdisciplinaridade*.

Desse modo, urge esclarecermos com Gallo (2008) a diferenciação da *pluridisciplinaridade* e da *interdisciplinaridade* enfatizadas nesse mesmo contexto. A interdisciplinaridade recebeu algumas definições tais como: integração interna e conceitual que rompe a estrutura de cada disciplina para construir uma axiomática nova e comum a todas, objetivando uma visão unitária de um setor do saber.

Já a pluridisciplinaridade seria a pseudo-interdisciplinaridade (justaposição de disciplinas diversas, mais ou menos próximas no campo do conhecimento). O autor afirma que as propostas interdisciplinares surgiram em meados do século XX porque a ciência não conseguiu responder a muitas questões postas e territórios demarcados por interseção de vários campos de saberes, pois são territórios híbridos. Segundo o autor, a *transdisciplinaridade* seria a integração global de várias ciências, a partir da constatação que a natureza é única.

Assim, Alves (2008) amplifica este estudo quando descreve que, na metade do século XX, três movimentos ganharam espaço questionando a forma de construção de conhecimento na escola: 1 – no mundo do trabalho: os que adquirem rapidamente novos conhecimentos na horizontalidade e sabem argumentar são os mais procurados para ocupar os novos lugares de trabalho nas indústrias; 2 – nas novas ciências de ponta (Informática e comunicação): a rede destrói a ideia de construção de conhecimento de forma ordenada, linear e hierarquizada, dando lugar a múltiplas conexões e variados caminhos possíveis;

e 3 – conquista do espaço da subjetividade e todas as criações como realidade social: a subjetividade se expressa em criações com sujeitos individuais e sujeitos coletivos (as redes de contato possibilitam o desenvolvimento do conhecimento).

Nesse sentido, Vaitsman (1995) explica que no nosso século tanto as ciências sociais quanto as físicas e naturais estão se integrando a uma nova forma de representar a relação entre o sujeito e o objeto, enfatizando-se assim a autonomia e a subjetividade. Assim, os discursos totalizantes e universalistas perderam a legitimidade, evocando-se a produção valorizada nas experiências particulares de grupos e indivíduos.

Na tentativa de *pensarmos* a ligação entre os conhecimentos no contexto atual, especialmente dentro do Instituto Federal, torna-se necessário falar da expressão “integração curricular”, porque em alguns documentos produzidos nos mais diversos contextos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia defende-se a perspectiva de um currículo integrado, e em algumas pesquisas de mestrado e doutorado vivenciadas nesses IFs fala-se da dificuldade de realizar tal integração. No entanto, integrar é um verbo apontado em diferentes abordagens epistemológicas dessas pesquisas e em documentos como *caminho a ser trilhado*. Nesse sentido, o Projeto Pedagógico Institucional – parte integrante do Plano de Desenvolvimento Institucional do Ifes – ratifica a importância da integração curricular.

De acordo com Lopes (2008, p. 38), no contexto paradigmático pós-fordista, foi estabelecido um foco maior na integração curricular considerando-se a necessidade de formação de competências e habilidades mais complexas, influenciando o viés da formação e da produção de conhecimentos na perspectiva *integrada*.

Contudo, as defesas de “currículo integrado” são feitas a partir de embasamentos teóricos-políticos-pedagógicos bem diferentes entre si, inclusive entre as referências técnico-instrumentais e as críticas. Assim, conforme salienta a autora, percebemos também uma problematização de organizações curriculares com objetivo de enfraquecimento das classificações nas inter-relações entre os conhecimentos disciplinares, apesar da permanência da busca

pelo controle do que é ensinado e desse ritmo de ensino nas esferas de administração curricular.

A discussão dos currículos, de maneira geral, incluindo a organização das matrizes, não é neutra (assim como nenhuma das ações educativas). No entanto, segundo Lopes (2008), algumas propostas de currículo integrado foram embasadas em entendimentos de que as mudanças nas organizações curriculares referem-se a questões estritamente técnicas que alteram as grades dos cursos.

De qualquer maneira, o discurso “currículo integrado” é muito forte, apresentando-se sob diferentes facetas, desde concepções tradicionais, instrumentais, críticas, além de uma parcela das que são nomeadas pós-críticas, sendo uma expressão constantemente utilizada nos documentos políticos-pedagógicos dos Institutos Federais, em pesquisas realizadas em diferentes âmbitos da educação profissional, e permeia as redes de conversações como algo que não foi atingido mas que se busca alcançar há muito tempo.

Ainda assim, durante a produção de dados desta pesquisa no *campus* Venda Nova do Imigrante, *percebemos* que, quando as expressões tais como “currículo integrado” e “integração” eram utilizadas, os entendimentos sob a tal *integração* eram os mais variados possíveis: uma espécie de junção entre “núcleo comum” e “educação profissional”; justaposição entre as disciplinas (pluridisciplinaridade – ainda que essa nomenclatura não tenha sido utilizada nas conversas); a partir de temas geradores; tentativas de interdisciplinaridade (constantemente esse tipo de relação entre as disciplinas aparece nos discursos abarcando e substituindo todas as demais: multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e até no entendimento do que seria transdisciplinaridade, ainda que esses sejam conceitos bem diferentes); tentativas “interdisciplinares” apenas em atividades avaliativas (ainda que o planejamento e as aulas tenham ocorrido de maneiras bem dissociadas); ou para quaisquer tentativas de sair do ensino tradicional com planejamento individual da disciplina a ser ministrada; entre outros.

Professor G: – Verticalizar a grade e integralizar as disciplinas. Isso é fundamental. [...] Verticalizar é um dos pilares, a base do técnico é essa, então você verticalizou, está precisando agora integralizar com o ensino médio. Eu

preciso integrar isso. Eu estou falando disso aqui, produção. Eu posso falar de Produção com cálculo de eficiência, que não é difícil. Mas o professor de Matemática, ele tem que explicar de onde saiu a eficiência produtiva na Matemática, porque se não: “ah professor por que isso nessa conta deu isso?” Porque ele sabe. Ele ensinou na sala de aula. Outro aspecto da Matemática que podemos trabalhar na Produção é isso que eu estou falando: você verticaliza, a base é essa. Agora eu preciso integrar as disciplinas de fora: História, Geografia... (TRECHO DA CONVERSA DO TERCEIRO ENCONTRO DO GRUPO 1, grifo nosso).

Professor N: – [...] A questão da integração: você rompe com as hierarquias, né? As ciências, lá da modernidade, no currículo também que às vezes é pensado que algumas disciplinas têm mais valor pra reproduzir o sistema...

Professora J: – Química, Física.

Professor N: – É! A Química, as exatas... Pra dizer depois que cada tempo é o tempo histórico, né? E é importante que para isso nós temos um tempo de mudança desse paradigma. [...] Durante a história, foram construídos vários padrões de currículos, acho que agora a gente está repensando um novo currículo. Aí, aquilo que você disse também eu acho muito interessante. Porque para ter integração o professor tem que ceder... Matemática é tão importante quanto a Geografia! Ou a Matemática tem que saber que a Filosofia é importante. Não tem essa questão de mesmo sendo difícil, né? Porque a gente observa também que tem essa questão do que o outro acredita, né? (TRECHO DA CONVERSA DO SEGUNDO ENCONTRO DO GRUPO 2, grifo nosso).

Nas conversas, a integração foi defendida como ponto de chegada em alguns momentos e, em outros, como meio para se chegar a determinado objetivo. Efetivamente, *percebemos* uma afirmação de vários docentes de que, antes de quaisquer outras tentativas de relacionarmos as disciplinas, precisaríamos discutir a matriz curricular *como um todo*: “Então, o que falta? Esse projeto... vai olhar tudo? Não! Começa olhando pelas áreas afins e eu acho que isso é uma coisa que cada um pode fazer. Fazer uma primeira triagem e depois traz pra cá algumas coisas.... O que nós não temos é isso no Proeja, porque a gente fala em integração e a gente não tem nem uma matriz ainda! A gente já discutiu o como nós queremos? Qual vai ser o egresso? Como nós queremos o Proeja? O aluno? Como nós queremos que ele saia daqui? Então, dado esse egresso, vamos definir a matriz. Matriz pronta, discute-se integração. Bom, eu penso assim: por partes. Dentro do Proeja” (PROFESSORA “Q” EM TRECHO DA CONVERSA DO SEGUNDO ENCONTRO DO GRUPO 2, grifos nossos).

No contexto do Ensino Médio, as Diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais para essa última etapa da educação básica enfatizam o foco no *currículo integrado* em um contexto de globalização e nos alunos que precisam

se apropriar desses conhecimentos para o mundo do trabalho e da prática social. Ainda que os Parâmetros tenham estabelecido enfaticamente as áreas de conhecimentos como obrigatórias, com a listagem de disciplinas delimitadas em cada uma dessas áreas, nos documentos, cria-se a prescrição do que *deve* ser ensinado nas escolas.

Subliminarmente, propaga-se a mensagem de que alguns saberes são mais legítimos do que outros. No entanto, não há problematização em tais escritos sobre a listagem de conteúdos em cada uma das disciplinas e nem as quantidades de cargas horárias estabelecidas na construção social.

Uma das noções apregoadas quanto à necessidade de “integração curricular” refere-se à dualidade entre “acadêmico” e “vocacional” como perspectivas de preparação dos alunos para universidade e para a educação profissional técnica entendida como especificidade que tem por objetivo a formação dos estudantes para a inserção no mercado de trabalho. Nesse contexto, a integração foi defendida nas reformas do ensino técnico a partir do final da década de 1990 no cenário brasileiro (LOPES, 2008).

Nesse direcionamento, as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio consideraram a integração curricular atrelada também aos conceitos de interdisciplinaridade, contextualização e tecnologias imbricados ao currículo por competências. Ou seja, ainda que as noções de integração curricular tenham sido produzidas a partir de ideias nesse campo enfaticamente críticas, a palavra integração foi utilizada pelas Diretrizes e Parâmetros com outras finalidades também.

Nessa relação recíproca de integração e competência, defende-se a interdisciplinaridade (conceito que também é constantemente utilizado sob diversas concepções epistemológicas). Da mesma maneira que a palavra “integração”, a palavra “interdisciplinaridade” às vezes é expressada como uma maneira de relacionar; complementar; dialogar os saberes disciplinares (concernentes às relações de conhecimentos estabelecidos na matriz, ou entre os professores, ou dos professores com o contexto do *campus* como um todo, ou entre as várias esferas da educação).

De qualquer maneira, persevera-se na ênfase de uma busca por um *eixo integrador* e a vontade de que permaneçam as fronteiras entre os territórios-

disciplinas, de modo que estas continuem a manter a avaliação por competências como um grande orientador na seleção de conteúdos, tal como Lopes (2008, p. 113) aponta:

O ensino médio é projetado em busca de “um perfil de formação do aluno mais condizente com as características da produção pós-industrial”. No modelo pós-fordista, há necessidade de um trabalhador com habilidades mais complexas, capaz de solucionar problemas em situações contingentes e de utilizar sua criatividade para assimilar mudanças cada vez mais rápidas dos processos de trabalho. Desse modo, a hibridização entre os princípios do currículo por competências, a valorização das experiências dos alunos, a resolução de problemas e a interdisciplinaridade constitui um discurso regulativo capaz de projetar identidades pedagógicas associadas às novas formas de organização do trabalho.

Nesse contexto, a noção de integração considera princípios integradores diferentes a partir do entendimento de que as competências *por si só* são integradas, corroborando-se dessa forma a finalidade da educação voltada para as lógicas do mercado de trabalho. Assim, de acordo com Lopes e Macedo (2011), percebemos diferentes concepções de currículo integrado: currículo global, metodologia de projetos, currículo interdisciplinar, currículo transversal (em algumas teorias, pois há muitas variações nessa concepção, inclusive há os que questionam a necessidade da própria existência dos moldes disciplinares).

Nesse direcionamento, perspectivas ancoradas em currículos prescritos centrados basicamente nas disciplinas discutem também as formas de integração (no entanto, dos conteúdos disciplinares), e há propostas de currículo integrado que sustentam possibilidades de superar a noção historicamente criada e sustentada até os dias atuais quanto à dominância da existência das disciplinas.

Dessa forma, *percebemos* integração como discurso com inúmeras variantes: por competências e habilidades *a serem formadas nos alunos*; dos conceitos das disciplinas e dos conteúdos (interdisciplinaridade ou subordinação das disciplinas a alguns temas gerais); via interesse dos alunos a partir das demandas sociais, entre outros. Especificamente no Proeja, de acordo com o Documento Base do Proeja (2009, p. 43), o currículo integrado:

[...] é uma possibilidade de inovar pedagogicamente na concepção de ensino médio, em resposta aos diferentes sujeitos sociais para os quais se destina, por meio de uma concepção que considera o mundo do trabalho e que leva em conta os mais diversos saberes produzidos em

diferentes espaços sociais. Abandona-se a perspectiva estreita de formação para o mercado de trabalho, para assumir a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo.

Sobre esses processos de integração, Alves (2004, p. 53) afirma que:

Em outros espaços/tempos, os processos de integração se realizam não por um tema externo, mas pelas próprias interseções entre diferentes campos do saber. Por exemplo, a física e a biologia, a física e a química, a geografia e a física, a história e a geografia, a psicologia e a pedagogia partilham espaços comuns que passam a ser tratados em conjunto. Dessas integrações acabaram surgindo novas disciplinas acadêmicas na área de interseção entre duas especialidades. A integração é feita pelas próprias disciplinas originais pelo compartilhamento de um mesmo objeto de estudo, criando uma nova disciplina que mescla teorias e métodos originários das disciplinas-mãe.

Nas conversas, quando consideramos as possibilidades de relações entre disciplinas, algumas sugestões foram dadas por alguns participantes e acatadas pelos demais. No entanto, demonstrava-se uma predominância de perspectiva de que as relações deveriam ser interdisciplinares e que tal interdisciplinaridade poderia se dar por meio de atividades (trabalhos em grupo, provas, exercícios etc.) nas quais o aluno é quem deveria relacionar os saberes (por vezes avaliativas) e não necessariamente o professor atrelaria o planejamento e a sua participação nas aulas a caminhos de interdisciplinaridade, ainda que tenham ocorrido discordâncias desse *tipo de prática interdisciplinar*.

Professora D: – Claro! Então, é pegar esses ganchos das outras disciplinas sim, porque isso pode permitir uma integração maior.

Professor G: – Até tem um trabalho assim, eu até sugiro, e até já aconteceu isso comigo, uma experiência, não foi em nível de ensino médio, foi ensino superior, em uma universidade que eu trabalhava, privada, lá em Vila Velha [município do Espírito Santo]. Os professores de cada período, no final de cada semestre, no caso a gente não trabalha com semestre, mas, a gente trabalha com ordens semestrais. Então vamos imaginar que a cada semestre, antes do fim do período, o aluno tivesse que apresentar uma atividade em grupo [sobre] o que havia de comum nas disciplinas estudadas naquele período. Eles apresentavam, e poderia ser em forma de teatro, em forma de um debate. Era muito permitido o modelo de produção... Aquilo motivava tanto os alunos porque não tinha a disciplina mais importante, a menos importante, existia por parte dos alunos a ideia de que o conhecimento é do homem, é da humanidade em relação com a natureza. Porque o grande problema da escola, às vezes, para o aluno, é o parcelamento do saber: “agora vocês estão estudando História!”

Professora D: – Abre a gaveta, fecha a gaveta e abre outra. Então se a gente pensar em movimentar esse currículo, em uma perspectiva de tornar os professores muito mais... até porque sabe o seguinte: não é só para o aluno que está fazendo mais sentido, é para o professor também (TRECHO DA CONVERSA DO SEGUNDO ENCONTRO DO GRUPO 1, grifos nossos).

Professor G: – Eu vejo isso, às vezes, quando você fala, é a dificuldade das matérias básicas: História, Geografia, que tem essa separação. E quando você olha para o técnico, você não vê essa separação porque para você ter aquela matéria você precisa rever aquilo. Às vezes eles [alunos] chegam a falar assim: “nossa de novo isso?”. Quer ver como você materializa isso? Se você cria um teste integrado do semestre. Aí você coloca tudo, tudo que ele estudou no currículo dele, e uma prova com questões de todas as disciplinas. Por quê? Aí eles falam: não dá pra correr, não dá mais pra estudar Matemática e abandonar História. Ele sente: não quero passar vergonha! Mesmo quando a prova tem um peso dois, valendo dez pontos, mas um peso dois na média dele, mas ele se sente, pelo menos na obrigação, de passar o olho, de lembrar... E aí, por exemplo, você falou das disciplinas do ensino médio, e aí você tem: História, e eu uso muito a História nas minhas aulas. Eu vou falar de Revolução Industrial, eu tenho que lembrar da História. A História também, nas matérias voltadas pra outras áreas, também tem História. Para você saber da onde surgiu aquilo. Concordo com o seu ponto de vista, e com o seu também. E aí fica essa ideia aí, de uma atividade. Não necessariamente uma prova. Uma prova é muito maçante. Mas uma atividade mesmo. Aí o seguinte: um valor para cada disciplina, vamos imaginar que a gente tem cinquenta pontos agora, a cada semestre, cinquenta, cinquenta, cem, não é isso? Então, vamos imaginar que essa atividade, essa ideia aconteça no segundo semestre. Vamos imaginar! Na hora que o professor for planejar seus momentos de avaliação, ele tem que dizer o seguinte: “Vai ter uma atividade interdisciplinar, com um valor de quatro pontos, dois pontos, e vai para todas as disciplinas”. Entendeu? Que seja mínimo ou máximo, mas que aquilo faça sentido para o aluno que é um trabalho que ele tem que ver que todas as disciplinas que ele faz durante o ano estão interligadas (TRECHO DA CONVERSA DO SEGUNDO ENCONTRO DO GRUPO 1, grifos nossos).

De qualquer maneira, não podemos desconsiderar todas as tentativas de sair do lugar de isolamento disciplinar e da abertura às conversas com os pares realizadas tanto antes das rodas de conversas quanto pelo espaço criado para a potencialização de diálogos intensificado nesses encontros, aproveitando-se a multiplicidade, os vários entendimentos, as concepções para a aprendizagem coletiva e a movimentação de pensamento.

Nesse sentido, *seguimos acompanhando* os movimentos e os afetos nas conversas sobre as possibilidades de ampliarmos o diálogo entre nós e para que pensássemos juntos em maneiras de intensificarmos as relações entre os saberes (ainda que estritamente disciplinares no contexto atual) nos planejamentos, nas aulas, nas avaliações e/ou em quaisquer outros atos educativos que não são dissociados entre si e que compõem a produção de conhecimentos escolarizada no cotidiano do nosso *campus*.

Professor F: – [...] Porque eu falei, no ano passado, nas outras conversas que a gente teve, surgiu essa ideia e eu achei boa. [...] Temas geradores e eixos temáticos (TRECHO DO PRIMEIRO ENCONTRO DO GRUPO 1).

Professora D: – Então, assim, eu acho que essas falas tanto da [“G”] quanto dessa aula do [“H”], acho que falam de um problema que existe que é o problema daqui: o currículo não está dialogando e aí que está o problema. A gente tem que sentar. Não é questão só do Proeja. A gente tem que sentar para ver isso porque essas queixas desde que eu cheguei aqui, em novembro, eu ouço as pessoas falando: “não sei o que fulano está dando, às vezes eu estou dando o conteúdo e ele já passou”, então está na hora de criar esse centro de interesses para definir esse currículo. Às vezes eu acho que isso vira um discurso para justificar a não ação nossa.

Professora H: – No início, quando a gente criou a reunião de coordenadoria, um dia iria ficar isso porque a gente tem essa dificuldade aqui de interação das disciplinas em qualquer área (TRECHO DA CONVERSA DO TERCEIRO ENCONTRO DO GRUPO 1).

Professor P: – É por isso que eu tinha falado: vão fazer integração, mas, primeiro, tem que saber que integração é essa. Ela [pesquisadora] falou uma coisa: “interdisciplinaridade é uma coisa, transdisciplinaridade é outra”. A multiplicidade que eu vou encontrar no meu cotidiano é o que é o “normal”. Falaram que a maior dificuldade nossa, e aí Morin fala isso, é que nós fomos formados em caixinhas, ou seja, nós, nossos cursos, foram estruturados dessa forma, e a gente tem essa dificuldade. E aqui eles estão vindo nesse mesmo modelo... e agora a gente está tentando reformular, né? Talvez pra todo mundo. É dialogar com outras áreas, cada um com uma disciplina, né? É igual a gente lá na Educação Física... tenta dialogar o tempo todo. Estava até falando com [nome de um professor]: Filosofia com Sociologia, com Biologia, enfim, é tentar dialogar o tempo todo. Na minha área eu tenho uma facilidade, por conta das características da área, né, que é a Educação Física. Não sei se os outros colegas teriam tanta facilidade de conseguir transitar entre esses conteúdos. Mas, é possível. Dá pra fazer. [...] Engraçado, eu estava pensando nisso agora. A gente estava ali na outra reunião e eu saí da sala falando exatamente isso. Por exemplo, ela trabalha “Marketing”, [nome de outra professora que não estava na roda de conversas] trabalha “Empreendedorismo” e no terceiro ano eu trabalho esporte e aventura que tem [relação] com isso aí, na minha perspectiva, sabe? Então, às vezes, falta isso, sabe? Mais diálogo, mais conversa, pra entender o que um está fazendo pra ver onde você consegue se inserir, onde você consegue dialogar, e trabalhar junto. Eu acho que tem que melhorar essa questão de comunicação nossa. Eu acho, né? Quando eu falo com essas pessoas isoladamente parece que tem tudo a ver, mas não conseguimos dialogar no sentido de fazer (TRECHO DA CONVERSA DO SEGUNDO ENCONTRO DO GRUPO 2, grifo nosso).

Lopes (2008, p. 34) afirma que a integração das disciplinas é muito mais relacionada com uma atitude diante do conhecimento do que com uma concepção diversa do mesmo e que, apesar dos discursos de valorização do currículo integrado serem constantemente publicados na área da educação no Brasil, não são necessariamente “afinados com as orientações existentes em documentos oficiais”. Assim, em relação aos diferentes discursos em defesa do currículo integrado, Lopes enfatiza que:

[...] constituem uma forma de conceber e produzir currículo. São discursos com legitimidade social apropriados, recontextualizados e, portanto, ressignificados em textos das definições curriculares, em um processo no qual múltiplos fragmentos são hibridizados.

Chades (2010) pesquisou o *Currículo integrado no Ensino Médio* na busca de uma ecologia dos saberes e das práticas cotidianas, partindo do pressuposto de que o currículo é um campo de produção cultural, problematizando as práticas nas relações de poder que interferem na organização do contexto escolar. Nesse sentido, na produção de dados, a autora afirmou que uma construção democrática de currículo precisa transformar as relações de poder vigentes em relações de autoridade partilhada, pois “uma prática democrática no currículo pode ocorrer tanto em documento organizado a partir das disciplinas, quanto por outras formas de estruturação dos conhecimentos”; sendo assim, importariam muito mais as relações de poder tecidas do que a forma de organização desses conhecimentos.

Então relembremos com Ferraço (2012, p. 107) que “a defesa da perspectiva de um currículo integrado e/ou interdisciplinar e/ou multidisciplinar e/ou pluridisciplinar só faz sentido quando assumimos como referência de análise a matriz disciplinar, isto é, a ideia que reduz o conhecimento à sua organização disciplinar”, enfatizando que, na maioria das vezes, nesses casos, a dimensão da complexidade do conhecimento é desconsiderada. Dessa maneira, o pesquisador defende uma perspectiva transdisciplinar/rizomática/do conhecimento em redes – que será discutida no tópico a seguir.

6.3 EXPERIMENTAÇÕES DE OUTRAS POSSIBILIDADES DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS: ENTRE AFETOS E MOVIMENTOS DE FIOS ENREDADOS

Considerando que movimento é o ato de percorrer, é o que está se fazendo, e exprime uma mudança, uma vibração na duração, e que nas relações entre movimento e repouso os corpos podem se afetar, aumentando ou diminuindo a potência de agir ou paralisando esses movimentos entre esses encontros nos múltiplos agenciamentos (des)(re)territorializantes, *entendemos* como fundamental a noção de transversalidade e rizoma em uma proposta de experimentações de outras produções de conhecimentos na educação escolarizada.

Assim, investimos na transdisciplinaridade ao enfatizar os conceitos de rizoma e transversalidade. Segundo Guattari (2004, p. 110-111), a transversalidade é uma dimensão que visa superar uma verticalidade pura (presente em organogramas de estruturas hierárquicas e piramidais) e uma simples horizontalidade (estado em que “as coisas e as pessoas se arranjam como podem à situação na qual se encontram”), que é efetivada com a comunicação máxima possível entre diferentes níveis e em diversos sentidos.

O rizoma, de acordo com Kastrup (2013, p. 82-83), é regido por alguns princípios: *conexão* (qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro, com sistema acentrado, sendo possível conectar-se sem hierarquizações, sem linearidade, sem relação de causalidade); *heterogeneidade*; *multiplicidade* (composto por singularidades pré-individuais que criam entre si conexões, relações, agenciamentos); *ruptura a-significante* (tensão constante entre movimentos de criação de formas e desmanchamento dessas em linhas de fuga, ou seja, as formas são sempre temporárias); e *decalcomania* (mapa e decalque são métodos, sendo que o primeiro apreende as linhas e os movimentos, enquanto o último capta os bloqueios e os pontos estruturados).

Nessa perspectiva de produção de conhecimento em redes, com inúmeras possibilidades de conexões de saberes, sugerimos alguns capítulos de

livros/artigos para a discussão curricular na educação de jovens e adultos nas rodas de conversas. Um desses textos-base²¹ foi apontado nas rodas de conversas como disparador para pensarmos em outras maneiras de relações de conhecimentos:

Professor G: – Eu gostei do texto porque o texto faz uma ressalva, o texto do currículo, nós precisamos levar em conta também a cultura dos nossos alunos (TRECHO DA CONVERSA DO TERCEIRO ENCONTRO DO GRUPO 1).

Professor N: – É, eu gostei de todos os textos, mais do segundo... do currículo... é esse texto aqui da Inês Barbosa [de Oliveira]; e fique feliz porque as nossas discussões estão nesse sentido já: de tentar pensar o aluno do Proeja, diferente, de acordo com os saberes e fazeres, com a prática do aluno para sala de aula, de tentar... Então, assim, nós estamos, teoricamente fundamentados na proposta. Achei isso bacana...

Professora J: – A passagem também que está nesse texto que o [“N”] está falando na hora que eu estava lendo aqui, quando falou da história da “Dona Josefa”... eu lembrei da história da [nome da aluna do 3º ano do Proeja identificada pela maioria dos professores como uma estudante com “muita dificuldade”] e da história que vocês contam da [nome de uma senhora que tem quase 60 anos de idade e frequenta a turma do 2º ano do Proeja] porque é a dificuldade que tem mesmo... é você tentar mudar, modificar, reorganizar esse currículo, para trazer esses saberes, porque falou do dia a dia da sala de aula. Como é que vivendo a vida que ela vivia, apertada, com pouco dinheiro, ela conseguia fazer a compra dela? Como era essa Matemática? Então, é utilizar esse saber dela, lá, informar, pra gente poder trabalhar com eles em sala de aula. Valorizar esse saber! (TRECHO DA CONVERSA DO SEGUNDO ENCONTRO DO GRUPO 2).

Nessas conversas conseguimos estabelecer relações do texto tanto com a nossa formação quanto com o nosso cotidiano, além de iniciarmos movimentações de pensamento sobre algumas ideias do que seria conhecimento produzido em redes sem perguntas específicas sobre isso. Assim, escapamos um pouco do nosso território, desestabilizamos, ao imaginar algumas experimentações:

Professor S: – O que eu faria? Tiraria tudo de dentro dessa sala aqui!

Pesquisadora: – Como assim?

Professor S: – Eu arrancaria tudo! Até a cortina tirava fora! Arrancava tudo isso aqui! E sabe o que eu fazia? Enfiava papel fixado aqui nessa parede todinha! Cinco tipos de canetas-pincel: verde, azul... Disciplinas afins: pincel vermelho. Disciplina tal: ok! Aí, eu venho aqui, enfio aqui caneta vermelha o que eu ministro. Coloquei tudo aqui. O professor que é da mesma linha: vermelha, vem cá e coloca aqui. O que não tem: azul, coloca aqui. Aí, eu chego em determinado lugar e marco, no meu azul, o que tem em vermelho. Nós temos aqui um painel que tem tudinho, muito bem! Faz umas setinhas! Só que é para as pessoas verem ali é matéria tal! Deixa eu ver! E olha: aquele assunto ali, tem a ver com

²¹ “Organização curricular e práticas pedagógicas na EJA: algumas reflexões” (capítulo de autoria de Inês Barbosa de Oliveira no livro *Educação de Jovens e Adultos*, organizado por Paiva e Oliveira, 2009).

o meu aqui! Mas olha, quem sabe eu já consigo visualizar e quem sabe, trabalhar com esses conteúdos.

Professor O: – Isso dá rizoma! É... as redes assim!

Professor S: – Mas, como é que eu vou fazer isso? É...

[pausa e risada na roda]

Professor S: – Como é que eu vou fazer isso se eu não tiver essa visão do todo? [...] Por exemplo, o que que tem a ver com a Contabilidade? Aí, o Plano de Negócios... tem relação com a Contabilidade. Você coloca aqui, e eu consigo gravar... consigo visualizar tudo direitinho! Eu tirei aquele cartaz dali e trouxe pra próximo daqui porque você tem muita coisa interligada (TRECHO DA CONVERSA DO SEGUNDO ENCONTRO DO GRUPO 2).

Professor N: – É, se pegarmos lá o princípio de Descartes, que é cientificismo, né? Esse aqui fala um pouco, né? A ideia de árvore do conhecimento, hierarquia e todo aquele formalismo, e depois a ideia de tessitura. Tessitura é... rizoma.

Professor P: – O que eu acho legal é que essa ideia do rizoma vem fortalecer aquela ideia de que não existe ninguém que é uma *tabula rasa*, que não tem um conhecimento que não vem para somar. Acho que tudo a gente tem que tentar aproveitar, e conectar essas redes, fazer esses *links*. É difícil... mas eu acho que é possível! Então deve ter assim... é... uns nós...

Professor N: – E eu acho legal também nessa ideia de rede, de tessitura, é [...] a questão da integração. Você rompe com as hierarquias, né? As ciências, lá da modernidade, no currículo também que as vezes é pensado que algumas disciplinas têm mais valor pra reproduzir o sistema...

Professora J: – Química, Física.

Professor N: – É! A Química, as exatas... Pra dizer depois que cada tempo é o tempo histórico, né? E é importante que para isso nós temos um tempo de mudança desse paradigma. Parece que isso é ao mesmo tempo... Durante a história, foram construídos vários padrões de currículos, acho que agora a gente está repensando um novo currículo. Aí, aquilo que você disse também eu acho muito interessante. Porque para ter integração o professor tem que ceder... Matemática é tão importante quanto a Geografia! Ou a Matemática tem que saber que a Filosofia é importante. Não tem essa questão de mesmo sendo difícil, né? Porque a gente observa também que tem essa questão do que o outro acredita, né? (TRECHO DA CONVERSA DO SEGUNDO ENCONTRO DO GRUPO 2, grifo nosso).

Essas tentativas fizeram-nos lembrar um trecho da roda de conversas com alunos:

– Se conseguisse conciliar essas coisas, esses assuntos, assim... [seria] interessante porque os alunos não iam precisar várias disciplinas diferente[s], que, talvez, só atrapalha, só confunde um pouco a cabeça. Eu penso. Por exemplo, as disciplinas de Marketing e de Recursos Humanos é algo muito parecido.

[...]

– E eu acho interessante também, seria o momento de a gente trazer um pouco da nossa vivência lá fora, um exemplo de algo que acontece lá fora e a gente aprender aqui dentro, jogar ele para a matéria, a disciplina, e talvez algumas pessoas tenham dificuldade em ligar os pontos. A escola com a vida profissional, essa seria talvez uma forma de poder fazer isso (TRECHO DAS RODAS DE CONVERSAS COM ALUNOS DO PROEJA).

Mesmo sem imaginarmos como se dariam as nossas tentativas, enquanto docentes, entre os afetos e agenciamentos, movimentamo-nos e a nossa potência de agir foi aumentada em alguns desses momentos, criando uma fissura entre o padrão estabelecido. Assim, entre o que pode um corpo quando encontra um corpo, e se afetam mutuamente, conversamos sobre as possibilidades de produção de conhecimentos diferentes dos moldes que vivenciamos até então (ainda que essas ainda não pudessem ter um caráter transversal, ensejavam um movimento escorregadio, uma experimentação, dentro de uma molaridade enrijecida quanto à disciplinaridade e de quem a ministra):

Professor S: – Se nós tivéssemos três anos, e no primeiro ano fosse realmente papel... Segundo e Terceiro ano de Proeja ou até nos outros tudo estabelecido em oficinas. Nós temos aqui dentro do Ifes a empresa modelo, seja ela indústria, comércio ou prestação de serviços. Seria bom se nós pudéssemos inserir eles e fazer esse rodízio. Vamos imaginar como se nós tivéssemos que fazer o plano de negócio com as áreas em si, por exemplo: o nascimento de uma empresa! O marketing de uma empresa, aí vai passando todas as áreas (TRECHO DA CONVERSA DO TERCEIRO ENCONTRO DO GRUPO 2).

Professor F: – Como que a Biologia pode trabalhar no Marketing da empresa, né? Ou no RH? (TRECHO DA CONVERSA DO TERCEIRO ENCONTRO DO GRUPO 2).

Professor S: – Mas, se você hoje trabalha em determinado segmento dessa oficina, ela pode focar. Se você for trabalhar por exemplo na área de Logística. Logística com Biologia. Se você for trabalhar dentro do orquidário, fecha legal! A Logística: movimentação, organização, transporte, porque isso é totalmente especial, mas... aí, você consegue amarrar as coisas assim. [...] Eu vejo que a oficina, nesse sentido, tiraria todo o estresse dos alunos. A carga dos professores, e o aproveitamento seria maior. Não assim, só em questões técnicas. Vai ser diferente. Vai ser prazeroso (TRECHO DA CONVERSA DO TERCEIRO ENCONTRO DO GRUPO 2).

Professora Q: – Vamos criar um jogo. [...] Um jogo dá para ilustrar tudo. Não dá para ilustrar tudo com um jogo?
[...]

Professor S: – Você vai trabalhando com todas as áreas envolvidas...

Professora Q: – Exatamente!

Professora L: – Sustentabilidade... Pega tudo!

(TRECHO DA CONVERSA DO TERCEIRO ENCONTRO DO GRUPO 2).

Professora L: – Primeiro a gente... no início dos nossos encontros, a gente conversou aquela questão da evasão. Que você começa com uma turma com trinta, mas que você não encerra uma turma com trinta. Naquela época, a gente conversou em trabalhar com módulos. [...] Porque o aluno... ele tá preso a um ensino que tá sendo encadeado. E conversamos também, numa conversa que eu escuto muito aqui, com uma certa frequência. Que os alunos têm muitas

disciplinas. Porque isso... porque coitado... enfim. Então, a gente pensou em blocos. Então, as disciplinas por blocos. Então, se nesse trimestre ou semestre a turma A está tendo o bloco, então ela faria por bloco. Esse primeiro bloco teria Geografia. E permeando essas três disciplinas ou quatro, não sei, Língua Portuguesa. Fazendo a interlocução e fazendo toda uma voltagem, toda uma terminologia pra facilitar a assimilação desses conteúdos. Então, a gente trabalharia por blocos de disciplinas. [...] Assim, ao final do ano, todos esses alunos passaram por essas disciplinas, não de maneira fragmentada, mas, amarrada e interligadas. [...] E ao final do ano a gente vai ter o quê? Uma proposta, uma proposta interdisciplinar montadinha. De repente na metade do ano a gente já tem 50% dela e o restante em seguida. [...]. Porque lá na vida ele consegue fazer troco e não ser lesado de maneira nenhuma. Chega na escola, ele se perde. Na abstração das teorias. Então, a gente veria de que maneiras essas disciplinas e a Língua Portuguesa, como uma atividade meio, poderiam facilitar essa atividade do aluno com a teoria. [...] Porque é possível, né? Há uma linguagem em comum entre as disciplinas. Jogar um olhar buscando onde elas dialogam (TRECHO DA CONVERSA DO TERCEIRO ENCONTRO DO GRUPO 2, grifos nossos).

Professora L: – Então, eu vejo no caso da sua disciplina que é Biologia, Química, seja o que for... Isso não pode ser trabalhado, não pode chegar ao aluno via Língua Portuguesa, num planejamento conjunto com Língua Portuguesa? (TRECHO DA CONVERSA DO QUARTO ENCONTRO DO GRUPO 1, grifos nossos).

Professora B: – Eu comecei. Estou fazendo uma tentativa. E na outra terça eu vou envolver Química e Artes. [...] Eu estou fugindo muito do que seria conteúdo do segundo ano, mas eu acho que vai ser válido (TRECHO DA CONVERSA DO QUARTO ENCONTRO DO GRUPO 1).

Professor N: – Tem algo em comum entre TO [Teoria Organizacional] e Sociologia, e Sociologia do Trabalho, porque a TO vai falar da escolarização, das escolas clássicas, dos neoclássicos... Eu comentei isso na hora que eu entrei. Eu comentei agora há pouco. Eu entrei lá e vi ele falando dos grandes pensadores que a Sociologia trabalha. É muito interessante isso aqui, né? É próximo da TO, né? Não pode ficar distante, se não, os meninos [alunos] não entendem, né? Fica desconexo. [...] A Filosofia pode compartilhar muitos pensamentos, também, quando fala de cultura, né? Política! Isso é uma coisa que é muito próxima.
[...]

Professora Q: – Quando você falava no currículo, né... Porque até então a gente tem... Quem que definiu esses conteúdos, né? Não fomos nós. [...] Normalmente quem tem pensado o currículo são os livros, são as editoras (TRECHO DA CONVERSA DO QUARTO ENCONTRO DO GRUPO 2).

Gallo (2008) enfatiza que as propostas de interdisciplinaridade em voga no contexto atual apontam para uma perspectiva arbórea e para integrações horizontais e verticais entre várias ciências. No entanto, o autor defende que, em uma perspectiva rizomática, percebemos uma transversalidade entre várias áreas do saber para uma integração no sentido de conexões múltiplas e inimagináveis.

Considerando a perspectiva da produção de conhecimento em redes na especificidade da educação de jovens e adultos, Jane Paiva (2004) afirma que se faz necessário assumir a *tessitura do conhecimento em rede* de maneira que os conhecimentos enquanto fios se enredam nas redes de saberes singulares dos sujeitos em uma perspectiva curricular de conteúdos emaranhados que surgem nessas práticas, e não de um lugar de fora do local onde as produções se tecem e criam possíveis.

Inês Barbosa de Oliveira (2009. p. 99), pesquisadora do campo dos currículos tecidos no cotidiano escolar, defende que, na especificidade da EJA, a idade e as vivências sociais e culturais dos estudantes não deveriam ser ignoradas. Ainda assim, percebeu em algumas de suas pesquisas nessa modalidade que, em muitas situações, “não importando a idade dos alunos, a organização dos conteúdos a serem trabalhados e os modos privilegiados de abordagem destes seguem as propostas desenvolvidas para o ensino regular”.

Nesse sentido, a autora-pesquisadora declara que os conteúdos aparentemente abstratos poderiam ser trabalhados em relação a sua utilidade concreta, e isso facilitaria os processos pedagógicos, pois constatou que:

[...] os critérios e modos de seleção e organização curricular não buscam dialogar com os saberes, desejos e expectativas daqueles a quem se destinam, permanecendo enclausurados nas certezas de uma “ciência” que, em nome das suas supostas objetividade e neutralidade, abdica de se comunicar com o mundo das pessoas. Além disso, na imensa maioria das propostas curriculares, a própria organização e seleção de conteúdos não seguem em nenhum momento a complexidade do estar no mundo, da vida cotidiana e das aprendizagens que nela ocorrem. [...] Apesar da estruturação desfavorável do trabalho, muitos saberes e aprendizagens circulam por nossas escolas e pelos nossos alunos. Infelizmente, boa parte das propostas curriculares tem sido incapaz de incorporar essas experiências, pretendendo pairar acima da atividade prática diária dos sujeitos que constituem a escola. [...] As propostas curriculares destinadas à EJA são organizadas do mesmo jeito que aquelas destinadas às crianças [ou adolescentes], fundamentadas em modelos idealizados da atividade pedagógica e dos processos de aprendizagem dos que a ela serão submetidos. Do mesmo modo, são idealizados os objetivos da escolarização, que desconsidera experiências, interesses e modos de estar no mundo dos jovens e adultos que buscam a EJA.

Com essa prerrogativa, a autora considera imprescindível alterar os modelos cientificistas de currículo, propagando-se a noção de um currículo múltiplo, enredado, evocando-se às práticas que relacionam os conhecimentos cotidianos a partir da premissa de que as aprendizagens anteriores dos sujeitos da EJA não

devem ser consideradas como limites ou entraves, mas como a riqueza dentro da sala de aula em uma lógica onde a seleção dos conteúdos para essa modalidade é feita a partir das vivências dos alunos, ou seja:

É preciso, portanto, superar esse entendimento formalista e cientificista do currículo, buscando entendê-lo como oriundo de múltiplos e singulares processos locais de tessitura cotidianos. O reconhecimento das múltiplas alternativas curriculares efetivas construídas cotidianamente pelos sujeitos das práticas pedagógicas. [...] Uma prática curricular consistente somente pode ser encontrada no saber dos sujeitos praticantes do currículo. [...] Nessa perspectiva, emerge uma nova compreensão de currículo. Não se fala de um produto que pode ser construído seguindo modelos preestabelecidos, mas de um processo por meio do qual os seus praticantes ressignificam suas experiências a partir das redes de poderes, saberes e fazeres das quais participam e tecem. (OLIVEIRA, 2009, p. 102-104).

Assim, a pesquisadora explica que, ao longo da história das alternativas de organização curricular, novas perspectivas foram surgindo desde a busca da integração entre as disciplinas – *interdisciplinaridade* –, passando pelos currículos organizados a partir dos centros de interesses – pedagogia de projetos –, à utilização da ideia de Freire ao considerar o que o aluno já conhece para se alcançar os saberes formais.

No entanto, a estudiosa do campo curricular defende que recentemente algumas alternativas questionam a própria noção da divisão disciplinar, corroborando um currículo baseado na transversalidade, baseado no argumento de que o conhecimento não é produzido em campos delimitados, mas dentro da lógica das conexões múltiplas das redes.

A perspectiva curricular com ênfase nas redes de conhecimentos e significações, como afirma Alves (2012, p. 40), não é uma negação dos conhecimentos produzidos pelas ciências durante séculos (no entanto, afirma também como válidos conhecimentos que são deslegitimados pela noção de científico), não é uma substituição do *currículo por disciplina*, hegemônico durante anos, por algo como, por exemplo, *currículo em redes*. Contudo, o currículo por disciplinas é percebido como um produto histórico para atender necessidades e interesses específicos e não um *a priori* ou um postulado de verdade que não possa ser problematizado.

Entretanto, nessas tentativas, por vezes fomos afetados pelo medo – e segundo Spinoza (2013, p. 187) esse é um afeto triste (afecção do corpo pela qual a

potência de agir é refreada, e a mente então *passa a uma perfeição menor*) – da perda do território-disciplina como uma apropriação construída coletivamente com um conjunto de representações de tempos e espaços sociais, culturais e cognitivos. Assim, o medo de perder o lugar e os limites do território de um conhecimento delimitado como disciplina e a propriedade singular de cada docente naquela determinada instituição escolar pairava de maneira concomitante às buscas de diálogos entre os conhecimentos, perpetuando, nesse sentido, o discurso de que poderíamos realmente tentar conversar e fazer algo juntos desde que mantivéssemos os conhecimentos bem delimitados/separados de cada disciplina:

Professor F: – A gente vai trabalhar, por exemplo, um tema e aí cada um, eu não sei, isso seria um modo, eu não sei se isso pode também, em termo de escola acadêmica, mas que se mantenha, então, as disciplinas (TRECHO DA CONVERSA DO PRIMEIRO ENCONTRO DO GRUPO 1).

Professor S: – Falando da EJA, com oportunidade de escolha, quando você tenta amarrar a experiência ao currículo, isso é bem complexo. Uma experiência que você pode trabalhar com aquilo ali e é difícil de conseguir. A minha disciplina, por exemplo, eu sou professor de “Contabilidade”, eu vou trabalhar esse conteúdo. Agora, o que eu dou de “Contabilidade”, é específico de “Contabilidade”. Quando alguém lá faz regra de três, ensina lá, trabalha lá um gráfico e dentro da Contabilidade: “ah, mas o professor já ensinou fazer análise vertical”. A forma de calcular é igual, porém, o efeito de análise em cima daquilo ali é diferenciado, porque é específico da Contabilidade. Quando se fala lá em amortização: “o professor falou de amortização”... Amortização em Contabilidade o foco é diferenciado. Não é o fato de calcular.

Professor R: – Aham! Em “Finanças” é totalmente diferenciado!
[...]

Professor S: – [...] O enfoque é totalmente diferente! [...] Mas aí eu tenho que ensinar novamente algumas coisas porque eu tenho que pegar e trazer para o foco... (TRECHO DA CONVERSA DO SEGUNDO ENCONTRO DO GRUPO 2, grifos nossos).

Professor N: – Aí eu concordo com o [“S”] porque eu tenho essa dificuldade, né, até que ponto a Geografia vai ter o enfoque da Geografia, a Filosofia vai ter o enfoque, porque são abordagens diferentes, né? Então, eu tenho essa dificuldade que o [“S”] colocou aí porque não é tão simples assim! Eu falo do trabalho nos quartos anos, RH [“Recursos Humanos”] também fala... mas a abordagem é diferente.

Professora J: – “Sociologia” também fala! A gente conversava muito sobre isso!

Professor S: – Administração Financeira quando alguém está dando lá e fala sobre fluxo de caixa, contabilmente é outra história! Totalmente outra história. Quando você vai lá, dar fluxo de caixa em Administração Financeira não trabalha em fluxo de caixa os relatórios que é de competência da Contabilidade, que é a legislação obrigatória (TRECHO DA CONVERSA DO SEGUNDO ENCONTRO DO GRUPO 2, grifos nossos).

Professora H: – Eu penso assim: é pra gente ser bem prático, bem pé no chão. Propor uma coisa gradativa. Principalmente não envolvendo todas as disciplinas ao mesmo tempo. Começar por etapas, a ideia do bloco (TRECHO DA CONVERSA DO QUARTO ENCONTRO DO GRUPO 1, grifos nossos).

Professora H: – Mas aí eu fico com medo da gente começar a fazer assim, né? Quando eu chego em sala de aula, vou fazer alguma coisa, fulano já deu, ou então, ele sai daqui sem dar aquilo. Então, se a gente não tiver espinha [dorsal]... Não sei se a minha preocupação é válida [...]. Aí me dá desespero quando eu não vejo. Eu fico assim, ai meu Deus, como eu estou ignorante e reagindo contra. Como é que eu vou dar sustentabilidade em Logística?

[...]

Professor: – Mas essa é a grande... Essa interrogação é de todos nós. A gente está querendo produzir uma coisa que não se vê.

[...]

Professora H: – Como é que eu vou “viajar” para fazer isso? Como é que eu vou viajar para fazer Matemática Financeira com sustentabilidade, que não seja sustentabilidade só no nome? [...] Matemática Financeira, eu vou falar baixinho: eu não tenho base para trabalhar situações. Para eu trabalhar Logística, eu posso “viajar” à vontade. Eu vou e volto, respondo, aconteço [...] porque eu tenho fundamentação para qualquer coisa que aparecer ali. Quando é Matemática Financeira não, a Matemática Financeira é uma ferramenta. Dois mais dois são quatro. É que nem aprender tabuada. Eu só posso dizer: “ó, faz a conta!” (TRECHO DA CONVERSA DO QUARTO ENCONTRO DO GRUPO 1).

Nesse sentido, *relembramos* com Lopes (2008) que os defensores da organização disciplinar argumentam que existem áreas do conhecimento humano que são distintas, com métodos, conceitos, formas de raciocínio e de produção do conhecimento próprios e específicos, justificando-se assim os muros estabelecidos nas relações de poderes-saberes-fazer presentes nos movimentos de (des)(re)territorialização nas conversas curriculares.

Percebemos o mesmo afeto triste (medo) na roda de conversas com alunos, pois, quando conversávamos sobre possibilidades de transições curriculares e vários estudantes estavam empolgados, uma das alunas fez uma observação: “Eu só tenho a preocupação de a gente ficar focado em uma coisa só e da gente perder um pouco o conhecimento de outros. Porque hoje você liga a televisão, você vai no computador e tem um monte de informação, então a gente têm que aprender a lidar com várias informações ao mesmo tempo. Eu concordo com todo mundo aqui, seria muito bom, só que, por outro lado, será que também vai ficar aquela coisa assim... uma coisa só, e a gente vai perder um tempo, talvez? Esse é o meu medo também... não estou dizendo que a gente vai perder

também... a gente vai perder muito tempo. Esse que é o meu medo” (ALUNA EM TRECHO DAS RODAS DE CONVERSAS COM ALUNOS DO PROEJA).

Pensando nessas relações entre poder e conhecimento disciplinar, utilizamos Lopes (2008, p. 54-57) no sentido de que, por meio de um mecanismo disciplinar, as ciências se organizam e definem espaços de poder, de recursos e reprodução de métodos e princípios de construção do conhecimento, e assim:

[a] análise das disciplinas científicas frequentemente é incorporada ao contexto escolar, como se a simples permanência do termo “disciplina” garantisse a permanência do conceito. [...] O mecanismo disciplinar como processo de regulação, no contexto escolar, encontra sintonia com os princípios disciplinares das ciências – porém isso não faz com que o processo histórico de manutenção do padrão disciplinar seja o mesmo. [...] O desenvolvimento das disciplinas não se deve apenas a questões epistemológicas, a estruturas abstratas e às leis intrínsecas que permitem a classificação de conceitos particulares, dados e procedimentos de verificação de acordo com modelos de coerência assumidos. As disciplinas escolares reúnem pessoas e instituições em busca de *status*, recursos e território. Orientam a produção de diplomas, o cumprimento de exigências sociais, os critérios para formação de professores, a divisão do trabalho docente – mecanismos que são sustentados pelas disciplinas escolares e ao mesmo tempo as sustentam.

Dessa maneira, de acordo com essa autora, em nome de “disciplinas”, desenvolvem-se lutas por prestígio, poder, território e posição privilegiada na cadeia hierárquica das disciplinas escolares em uma tentativa de organização de tempo e espaço na estrutura curricular e um “padrão de estabilidade curricular”, sendo assim, é comum alguns “professores alegarem que defendem o currículo integrado, mas veem obstáculos práticos para sua integração” (LOPES, 2008, p. 57).

De acordo com Carvalho (2009, p. 181-182), ainda que muitos autores defendam que há vários arranjos de organização curricular baseados em “traduções interdisciplinares e/ou em conhecimentos transversais, os currículos escolares, parecem estar dispostos a deixar intocados o atual currículo baseado em disciplinas acadêmicas como: português, matemática, história, geografia, ciência, artes e educação física”.

Ainda assim, afetos permearam os encontros colaborando para as ações coletivas e, desse modo, surgiram algumas indagações que nos incentivaram a buscar alternativas não apenas nas questões curriculares que envolvem a

matriz, mas na organização fixa dos tempos das aulas e as maneiras rígidas de compormos com essas aulas no tempo sucessivo cronológico.

Nesse sentido, os movimentos nas rodas de conversas como espaço não dissociado de outras redes de conversações no *campus* propagaram-se em outros momentos, como, por exemplo, em uma ação cotidiana coletiva proveniente de um (bom) encontro com a potência da inteligência coletiva (CARVALHO, 2009).

Após a primeira reunião pedagógica (conselho de classe) do ano 2014 referente às turmas de Proeja, quando conversamos sobre as turmas e sobre a dificuldade que tínhamos em lidar especialmente com o 2º ano²², ainda que um dos participantes da reunião tenha sugerido a “transferência dessa turma para escola da rede estadual” como a única possibilidade a ser vislumbrada, conseguimos propor um novo encontro – fora do espaço legitimado e obrigatório das reuniões pedagógicas/conselho de classe – apenas com professores que trabalhavam com essa turma e muitas ideias surgiram com a expectativa de que não tínhamos fórmulas e nenhuma receita pronta, mas buscaríamos *outros possíveis* (CARVALHO, 2009) para esse grupo de alunos, visando à satisfação e ao prazer dos alunos e ao nosso – enquanto professores – também.

Dessa maneira, uma professora sugeriu um tema geral relacionado a questões atuais que envolvesse a sustentabilidade e interligasse as relações entre todos os professores dessa turma e os alunos. Outra docente acrescentou a proposta de que nas atividades em sala os alunos saíssem dos lugares de ouvintes e

²² A existência da turma não foi proveniente de abertura de vagas no ano 2012, pois nesse ano o *campus* parou de ofertar vagas para turmas de Proeja. Nesse sentido, em 2014, teríamos apenas uma turma de 3º ano e uma turma de 4º ano, já que a ideia proeminente em alguns discursos seria a completa extinção do programa no *campus* ou o retorno de abertura de vagas somente quando tivéssemos uma discussão e uma reestruturação do plano de curso – com respectiva matriz curricular da modalidade EJA. Contudo, considerando algumas reprovações de alunos do 3º ano no ano 2013, a oferta de turma do 2º ano apenas para tais alunos tornou-se necessária. Assim, fazendo uso do *nosso* cargo, descobrimos que alguns alunos reprovados em anos anteriores no Proeja, no 2º ano, estavam sem estudar todo esse tempo devido à falta de abertura de turmas e de oportunidade de continuidade dos estudos e, dessa forma, tais alunos não foram impedidos de estudar, fazendo parte da turma de 2º ano em 2014 também. Além disso, 3 alunos (com idade superior a 18 anos) que estudavam no diurno e teriam que deixar os estudos no Ifes pela necessidade de trabalhar solicitaram a transferência para o noturno, contudo, todos esses alunos juntos formavam uma turma de aproximadamente 10 alunos apenas.

passassem a ser os atuantes, os que falam, apresentam, em uma tentativa de alterar os lugares tradicionais de professores e alunos.

Devido à *desmotivação* de alguns docentes (citadas por esses dessa forma) em ministrar aulas para um grupo pequeno de alunos (considerando-se que alguns estudantes foram dispensados de “cumprir” algumas disciplinas²³, o que ocasionava um número pequeno de alunos em algumas aulas), uma professora sugeriu que saíssemos um pouco das limitações fechadas de horários de aula de cada professor e que em nossa organização específica para essa turma fosse possível que em algumas aulas tivéssemos dois docentes ao mesmo tempo conversando sobre a temática com a participação paritária de tais professores e alunos (extrapolando-se a ideia de horários fechados e cronometrados de 50 minutos da turma apenas com um professor e o ensino de determinada disciplina).

A reflexão sobre noções fechadas de tempos e espaços na organização curricular tornou-se imprescindível em alguns dos nossos encontros em consonância com o que é estabelecido pelo Documento Base do Proeja:

O processo de ensino-aprendizagem não se dá apenas nos espaços escolares, mas também em espaços físicos diferenciados envolvendo métodos e tempos próprios [...]. Desta forma, as atividades desenvolvidas fora do espaço formal da escola podem ser reconhecidas no calendário escolar desde que haja previsão no respectivo projeto político-pedagógico. Para atender a especificidade da modalidade EJA, necessária se faz a organização de tempos e espaços formativos adequados a cada realidade. [...] Outro aspecto indispensável de destacar é que a organização dos tempos na modalidade EJA é sempre do projeto de curso, cumprindo definições legais, mas cabendo ao sujeito aluno a possibilidade de permanecer no curso por tempo diverso do previsto, segundo seu ritmo e saberes prévios, desde que tenha alcançado os objetivos previstos para a série/fase/etapa/ciclo de organização do currículo. Isto significa dizer que o aluno de EJA entra e sai de um curso dessa natureza a qualquer tempo, desde que verificadas suas condições para ingresso e o domínio de conhecimento atingido, em confronto com os objetivos definidos para o curso, o que tanto pode ser em tempo menor que o previamente fixado, quanto em tempo maior (BRASIL, 2009, p. 52).

²³ De acordo com o Regulamento de Organização Didática do Ifes (ROD), os alunos que estudam na modalidade EJA que são reprovados em algumas disciplinas precisam estudar novamente apenas as disciplinas em que não obtiveram índice igual ou superior a 60%. Ou seja, se o estudante obtiver êxito em algumas disciplinas, está dispensado de assistir novamente a essas aulas no ano posterior (diferentemente do que ocorre nos mesmos cursos do Ifes que não fazem parte do Proeja, nos quais o estudante precisa repetir todos os componentes curriculares quando não atinge o rendimento mínimo em 3 disciplinas ou mais da grade curricular).

Além dos aspectos relacionados à problematização da constituição dos nossos horários rígidos para cada professor ministrar apenas a sua disciplina, conversamos sobre possibilidades de transições entre as disciplinas. Durante esse encontro – que surgiu após a exposição de nossas dificuldades em lidar com a turma em nosso conselho (espaço que, por vezes, anteriormente, era local apenas de falar sobre os apontamentos de notas dos alunos, aprovações e reprovações) –, uma das professoras que ministra disciplina da “área técnica” diretamente relacionada à área das exatas ficou receosa quanto ao projeto de questões atuais, que tinha, entre outros objetivos, a busca pela relação com todas as disciplinas, alegando que seria possível tentar dialogar com disciplinas das “ciências da natureza” e “exatas” (e isso já seria um avanço, conforme o discurso da servidora), mas que estava com medo de acatar a proposta da professora de Arte de estabelecer um conhecimento conjunto com o professor de Filosofia, pois esse conhecimento da área de humanas já era um conhecimento muito distante das “disciplinas específicas da Administração”.

Nesse direcionamento, as conversas sobre o currículo, em consonância com Ferraço (2008, p. 33), ocorreram não somente “a partir da prescrição, mas a partir do que é de fato realizado nas salas de aula, pois [...], o currículo e a formação continuada tomados como prescrição pretendem a uma abordagem totalizadora e homogênea da prática educacional”.

Concordamos com Carvalho (2009, p. 184-188) no sentido de que produzimos currículo em meio a *agenciamentos coletivos de enunciação* e, dessa forma, os processos verticais devem ser vistos como simples textos, e não pontos de partida para as mudanças na educação. Nesse contexto híbrido do campo curricular, “o currículo escolar como redes de conversações e ações complexas busca os possíveis da sua constituição fundado na dimensão da conversação para a recriação de saberes, fazeres e afetos da/na escola como uma comunidade”.

Dessa maneira, defendemos com Carvalho e Ferraço (2012, p. 60) que nossa compreensão de currículo vai além dos aspectos “organizáveis, quantificáveis e classificáveis, em função daquilo que neles é repetição, é esquema, é estrutura”. Assim, “podemos buscar conhecer os modos como se tecem, [...] compreendendo-os em sua complexidade e processos constitutivos”.

Nesse intuito, considerar o currículo como redes de conversações sugere implicações políticas a partir de um embasamento de um currículo que não pressupõe o objetivo de ser “ideal”, mas que se percebe *com* e a partir das relações, conexões entre as diferenças e a multiplicidade, em consonância com Carvalho (2009, p. 202-203), que afirma que o currículo em redes e ações complexas remete à compreensão de que:

A perspectiva é processual, visto não ser possível o estabelecimento de nenhum consenso sobre o que venha a ser o “currículo ideal”. Será na relação que a dimensão política do pedagógico será estabelecida. Relação essa que se processará não apenas entre conhecimentos, linguagens, afetos e afecções e os entes educativos inseridos no cotidiano escolar, pois atravessará outros entes e instâncias com as quais o currículo vivido estabelecerá conexões e ações.

6.4 ALGUNS MOVIMENTOS E RESSONÂNCIAS COM O NOSSO ESPAÇO DE ENCONTROS-FORMAÇÃO “RODAS DE CONVERSAS”

Apostamos na criação de uma (des)formação de professores baseada nos encontros e nas conversas, adotando a perspectiva de formação-pesquisa em diálogo com Ferraço e Nunes (2012, p. 94), ao considerarem a atitude de pensar *com* o outro, e não sobre este, na tentativa de estabelecer uma condição de empatia e uma proximidade que não se configura uma abordagem pessoal, individualista, mas um acompanhamento do que se passa entre as pessoas, privilegiando-se, assim, as relações tecidas nos encontros. Nesse entendimento, *investimos*, a partir das leituras de Carvalho (2011), em processos de formação “continuada” de professores como redes de conversações, buscando as dimensões de rede de trabalho cognitivo, linguístico e afetivo (produção de afetos, de redes sociais e de produção de subjetividade).

Assim, consideramos as dimensões da *formação continuada de professores* defendidas por Carvalho e Rangel (2011, p. 73-75), sendo essas: “toda formação continuada que não é pensada em articulação com os professores se volta contra esses; ninguém forma ninguém”, contudo, ninguém se forma sozinho, pois somos redes de sujeitos em interação em diferentes espaçotempos de produção de subjetividades; há *relação entre conversações e ações* e entre

linguagem poder, pois narrar é fazer histórias e as conversações ampliam as próprias perspectivas de formação; formação sem um único centro ou de alto a baixo, contudo, composta por *multireferências*; a experiência docente como a própria produção do professor mais experiente; toda formação remete a redes cotidianas tecidas nas próprias escolas; e a defesa de formação *com* professores, e não *de* professores.

Com essas referências, *propusemos* o primeiro encontro de cada um dos grupos e *apresentamos* uma proposta, mas todos os enredamentos foram produzidos coletivamente; desse modo, inventamos os encontros sem saber exatamente quais caminhos trilharíamos entre as intensidades vividas. A roda de conversas não estava desconectada de outros espaços de redes do *campus* – os movimentos incitados na roda conectaram-se com outros fios, da mesma maneira que as experiências foras das rodas foram compartilhadas nestas.

As rodas não representaram a primeira e nem a última experiência de formação no *campus* e também não se configuraram como espaço impermeável, intacto e imune às outras situações vivenciadas no campo curricular e de formação, no Ifes. Ainda assim, *insistimos* em defender que esses encontros-formação cooperaram com a intensificação das ressonâncias e dos movimentos de (des)(re)territorialização no tema currículo no *campus* VNI:

Professora D: – Em cima do que você está falando: o prático, e Priscila [pesquisadora] tocou na ideia da forma. Adoro conversar com a Priscila. Eu adoro gente “pós-moderna”...

Pesquisadora: – Hmm, acho que isso de titulação, de ser chamado de “pós-moderna”, eu não me considero...

Professora D: – Mas, o que eu mais gosto desse povo que se autointitula nada, mas se intitula tudo..., pensando no que a Priscila diz, quando a gente vai discutir com essas pessoas a concepção de vida, de educação, elas sempre falam: “não é só isso”. É sempre o “e” não é o “ou”. Estou [me] lembrando de Ferraço [professor do PPGE-Ufes] o tempo todo. Estou ouvindo você falar e estou vendo Ferraço aqui na minha frente o tempo inteiro... Ferraço é um professor da Ufes [explicando para os colegas da roda que parecem não entender a conexão das conversas com um professor que não conhecem]. Pensando no que você disse da forma, realmente de forma alguma, quando eu falo de formação, eu estou pensando em uma forma. Eu acho que é isso mesmo: esse ir e vir. De todas as formações que nós passamos aqui no Ifes – desde novembro eu estou participando dos encontros –, esse da educação de jovens e adultos foi o que mais me chamou a atenção por ser um espaço aberto, ver pessoas curiosas querendo ouvir. Na última vez que a gente esteve aqui, eu saí muito gratificada. [...] Porque eu gostei tanto do encontro passado e estou gostando desse encontro. Porque eu penso em formação desse jeito mesmo. Por exemplo, aqui nós estamos ouvindo ideias, mas eu tenho certeza, que tem coisas que eu ouvi

de um ou de outro que eu estou pensando: “Professor, o que você está tomando como prático? É a realidade?” “Não [...] é isso que eu estou tomando como prático”. Isso é formação! (TRECHO DA CONVERSA DO SEGUNDO ENCONTRO DO GRUPO 1).

Assim, nos encontros, nós problematizamos as mistificações em torno da EJA, das questões curriculares e *ouvimos* conversas na roda que ratificaram a nossa percepção de que o nosso espaço de formação contribuiu para possibilitar um contato maior entre os professores e entre as relações com os conhecimentos disciplinares ministrados:

Professora D: – Eu estou pensando aqui: se isso tudo está acontecendo é porque não tinha interesse? Eu acho que eram outras coisas: era desconhecimento, era dificuldade de trabalhar com noturno. Eu acho que eram outras coisas... Se fosse por falta de interesse, nós não teríamos um professor dizendo assim: “Então nós vamos pensar em um novo currículo para [a] EJA? Eu acho que isso vai dar certo, porque não está dando certo acompanhar o mesmo currículo”. [...] Não teria o movimento que aconteceu de encontrar o professor de Matemática no restaurante, e ele sentou perto de mim por causa disso. Ele sentou: “[...] você está trabalhando com a turma tal, os alunos comentaram ‘isso e isso’, nós poderíamos fazer um projeto juntos” [...]. Os alunos comentaram que eu fiz um trabalho com os mesmos para ele. Porque eu e ele, a gente dá aula assim: eu dou aula agora e ele vem. Então, o burburinho da minha aula fica na aula dele... Ele foi e falou: “Você fez essa atividade ‘assim e assim’, os professores comentaram, os meninos estavam comentando. Vamos fazer alguma coisa, então, juntos?” [...] É a N13 [segundo ano do Proeja]. Eu acho que a força de trabalho seria a gente juntar, pegar essas disciplinas...

Professora B: – Você falou do [nome do professor de Matemática], eu tenho conversando muito com ele, porque hoje é um horário que ele dá aula.

Professora D: – Eu também, na mesma turma.

Professora B: – Sempre tem os comentários: “E aí, como está?”. Então, a mesma dificuldade que estou tendo, ele também teve, porque eu conversei, e ele solucionou e me deu a ideia (TRECHO DA CONVERSA DO SEGUNDO ENCONTRO DO GRUPO 1).

Dessa maneira, as nossas concepções sobre conceito de formação se ampliaram à medida que as nossas conversas entre os movimentos de pensamentos não se restringiram às rodas, mas abrangeram as redes de conversações em outros espaços do *campus* ou até mesmo em outros encontros que extrapolavam os limites físicos do lfs: “Então, a pergunta é: será que esses discursos que estão ocorrendo, esses encontros que estão acontecendo em restaurantes, em salas, nos corredores, também não são uma formação? Será que isso tudo não é resultado do que já está acontecendo aqui de forma sistemática? Eles estão ouvindo que tem gente discutindo... Gente, as práticas estão mudando. Viram que não está dando certo, que não é essa mesma prática. Eu adoro isso também. A turma fala: “Professora, faz igual à professora fulana

de tal, sabe o que ela fez...”. Eu adoro essas ideias desses alunos. Deu certo? Vamos embora, vamos fazer por experiência. Eu não tenho esse problema de autoria, de dizer que copiei que plagiei a ideia do professor. Porque eu acho assim, deu certo, estou dentro, time que está ganhando não se tira. Eu acredito que a educação de jovens e adultos e a diurna deveriam ter mais momentos de troca mesmo, de experiências de professor. Eu acho que, nas reuniões de coordenadoria, propor um dia uma pauta de reunião para... troca de experiência de História com professor [nome do professor] da área de Geografia. Vocês poderiam contar o que vocês estão estudando... Fulano, você que é da área técnica, só tem uma disciplina no primeiro ano... Eu e [nome do professor], a gente está fazendo um projeto juntos. Eu acho que isso movimenta a gente, dá mais interesse para o professor, a gente conversa outras coisas. Porque, quando você entra na sala de aula, só tem uma didática, você e o conteúdo sozinhos, você trabalha solitário. É muito bom trabalhar em pares, dá força para o trabalho (PROFESSORA “D” EM TRECHO DA CONVERSA DO SEGUNDO ENCONTRO DO GRUPO 1).

Assim, nossos encontros ressoaram no sentido de fazer-nos querer outros espaços que multiplicassem as trocas de experiências e os movimentos coletivos. Concernente às múltiplas maneiras de associar a formação e os movimentos, lembramo-nos de Ferraço (2008, p. 20-22), que considera a *formação continuada* como estando inserida:

[...] nesse movimento de ampliação das possibilidades de conhecimento, tanto dos educadores quanto dos estudantes. Ou seja, [...] a formação continuada poderia ser pensada como estando relacionada ao movimento de tessitura e ampliação das redes de *saberesfazeres* dos educadores, e, por consequência, dos alunos, tendo como ponto de partida e de chegada o cotidiano vivido por esses sujeitos [...]. Se para a lógica do sistema, currículo e formação continuada constituem mais objetivamente propostas prescritivas de conteúdos e de metodologias traduzidas em “reciclagens”, “capacitações”, cursos e palestras, dentre outros mecanismos, para os sujeitos cotidianos complexos [...], falar em currículo e formação continuada só faz sentido se consideramos as marcas que esses sujeitos deixam nessas prescrições, isto é, seus usos, ações, informações, alterações, realizações, negações, desconSIDERAÇÕES, argumentações, obliterações, manipulações [...].

Nesse direcionamento, torna-se necessário pensar sobre currículo e formação *não a partir da prescrição*, pois a produção em redes sugere uma abordagem *rizomática* que não produz modos de fazer baseadas em alguns padrões

estabelecidos independentemente das situações vividas, ou seja, não há que se investir em um modelo molde de formação, mas em práticas múltiplas como processos permanentes de aprendizagens (FERRAÇO, 2008, p. 75).

Nessa perspectiva, também consideramos outras pesquisas realizadas no âmbito da formação de professores em redes, estabelecendo diálogo com Garcia (2011, p. 55), que defende que, como esse processo se dá em rede e de modo não linear, “a interação entre tais espaços e o modo como incorporamos e significamos os conhecimentos, [...] a partir desse enredamento, que criamos, [...] também precisa ser entendida de modo não linear, [...] sujeito ao dinamismo dessas redes”.

Considerando-se esse entendimento, de produzir pesquisa em educação no campo curricular e na formação de professores em rede na modalidade de educação de jovens e adultos, durante os encontros – prioritariamente, os dois primeiros em ambos os grupos –, identificamos semelhanças com os dados que foram produzidos pela pesquisadora Jane Paiva (2004, p. 42), ao relatar que conversar com professores da EJA sobre o currículo foi um *desafio*, no sentido de que, em alguns momentos, havia expectativa de que, como “em um passe de mágica”, apareceria uma “proposta curricular já pronta, formulada pela consultoria”.

No entanto, *vimos* intensificar, cada vez mais, nos encontros, a percepção de que há *potência nas ações coletivas* (CARVALHO, 2009). Dessa maneira, depois dos primeiros encontros dos grupos, *fomos* informados por instâncias superiores que, se *quiséssemos* que fossem ofertadas vagas de Proeja, no ano 2015, e se *quiséssemos* fazer outro plano de curso para essa finalidade, seria necessário produzir esse documento, rapidamente, para dar tempo de se prosseguirem os trâmites, viabilizando-se a aprovação do plano.

Contudo, a ação de produzir um plano de curso, dessa maneira, estava na contramão do nosso investimento até então, porque significaria montar uma comissão, rapidamente, para escrever, ao invés de persistir na dedicação de tempos para as discussões em nosso espaço de formação. Ainda que *tivéssemos* a intenção de cooperar na produção de outro plano/outra matriz curricular (inclusive porque o discurso de que novas ofertas de vagas só

ocorreriam com um novo plano permeava o *campus* em diferentes redes, sendo propagadas por diferentes agentes); se montássemos um pequeno grupo/comissão para sistematizar, imediatamente, o documento, retornaríamos às questões “antigas” de um plano escrito sem discussão e participação coletiva, interrompendo-se, assim, uma iniciativa (encontros-formação “rodas de conversas...”) que já fora um tanto difícil iniciar, desconsiderando-se dessa maneira os caminhos percorridos, até então, nesses encontros.

De qualquer forma, como *entendíamos* que essas questões teriam que ser decididas pelos integrantes das rodas, e não por uma pessoa na condição de pedagoga-pesquisadora-coordenadora da formação, *levamos* a proposta para o encontro, para ver se os integrantes achavam que deveríamos investir de forma assim tão rápida em uma comissão ou se seria melhor continuar investindo nas rodas de conversas, como espaço de formação, para, depois, procurar voluntários entre esses para montar uma comissão (apenas para sistematização das discussões no formato de um plano): “Eu acho, essa é uma visão minha, que não deve começar agora, porque, muitas vezes, os gestores querem um papel para mostrar a ação, o que está acontecendo principalmente no ensino; e o grande problema é justamente por nós não estarmos produzindo nada coletivamente. Então, tudo o que sair aqui das comissões vai ter sempre problema, porque todas as pessoas estão conjuntas. Esse é o problema: todo mundo vai falar, vai criticar. Eu vou começar tudo de novo. Vai repetir. Por quê? Porque não saiu nada coletivamente. Então, a comissão só vai se dar com quem de fato está aqui. Isso tem que ser divulgado, que de fato vai sair um documento e que ele vai ter um caráter coletivo. Portanto, não adianta mais ninguém se queixar. Não adianta a gente discutir, colher ideias e depois vai aparecer uma outra comissão, uma outra tentativa, e assim vira uma grande bola de neve, porque não há gestão democrática. Não há uma comissão coletiva. Então, o pedagógico de qualquer instituição de ensino só funciona quando todos se identificam com o que há. Isso tem que ter discussão. Essas rodas de conversa estão ocorrendo, mas ainda é preciso uma adesão maior, aí depois uma comissão vem munida desse todo” (PROFESSORA “D” EM TRECHO DA CONVERSA DO TERCEIRO ENCONTRO DO GRUPO 1).

Ou seja, de fato, a perspectiva de investir mais tempo nos encontros-formações não era apenas algo que permeava os *nossos* pensamentos de pesquisadora-coordenadora da formação, mas transitava entre os discursos de alguns integrantes. Alguns docentes complementaram que, ainda que não fosse iniciada uma sistematização, propriamente dita, para fins de plano de curso, seria necessário montar um grupo que já fosse escrevendo aspectos desse plano com as escutas das rodas, de maneira concomitante.

Pesquisadora: – E como a gente poderia pensar em ter mais adesão?

Professora D: – Assim, gente, não adianta uma pessoa sentar, modificar, escrever. Não tem jeito! Tem que ter uma coletividade! Isso tem que ser pensado no momento em que todos os professores estão se reunindo e dessas rodas de conversas apresentar as produções feitas com as devidas comissões e que cada um de fato diga: “agora sim”. Depois, aí a gente expõe isso para o todo em uma reunião de formação para os professores. Foi disso que saiu. [...] E depois saem as comissões...

Professor I: – Mas, eu acho que já tem que começar a escrever alguma coisa já, pra começar a montar alguma coisa, porque senão discute várias e várias ideias...

[...]

Professora H: – Eu achava que iria continuar, nem que essa roda de conversa fosse uma vez por mês e a comissão se reunisse uma vez por semana [...].

Professora D: – Tem que ter alguma coisa já, eu entendo a necessidade do [“I”], ele tem aqui 3 anos já [tempo de trabalho do professor no *campus*].

Professor G: – Olha só, você vai discutir com várias pessoas em vários dias separados. Então, serão várias coisas. Depois da décima reunião, então você vai retomar todas as ideias que foram feitas. Então tem que ter alguém para escrever e começar a montar alguma coisa (TRECHO DA CONVERSA DO TERCEIRO ENCONTRO DO GRUPO 1, grifos nossos).

Nesse intuito, uma temática não programada por nós durante a escolha do cronograma apareceu nesse encontro, mediante a demanda apontada, incitando nossa discussão (recheada de dis/con/cordâncias) sobre o que seria uma participação, de fato, coletiva; e quais seriam os critérios para formarmos uma comissão de sistematização, e como esse trabalho poderia transcorrer, de maneira que se visibilizasse a coletividade da discussão curricular:

Professora D: – [...] Existem profissionais que chegaram agora e existem profissionais que já estavam aqui. Esses já sabem, de fato, quais são as questões, aí eles vão ouvir dos novos e dizer: “Ah, de novo?!” Então, quando a gente para pra pensar, nesse sentido, eu acho que tem coisas que você disse aqui que me informaram. Eu não sabia. Então, essa roda já está me esclarecendo alguns detalhes. Por exemplo, se for propor integração lá de Agro [Agroindústria], eu sei que tem que partir do seguinte, tais pessoas dessa área se reúnem e vão ver o que vocês podem fazer, porque não dá mais pra fazer isso, porque todo mundo já discutiu isso e sabem da necessidade disso. Eu não sabia disso. Tem formações anteriores vividas por vocês que nós precisamos

entender, porque no plano estratégico o ponto fraco aqui do Ifes foi o currículo, falta de integração [...], um desafio, uma meta a ser cumprida. Isso foi o que apresentou [nome da representante do *campus* no Plano Estratégico 2015-2018] [...]. Eu estava lá quando ela disse que um dos pontos fracos no campo do ensino é a falta de integração do currículo. Só do Proeja? Não! Então tem que existir o movimento, não são o NGP e a diretoria de ensino montando comissão. Não é isso, porque novamente não vai dar certo. [...]. Tem que redimensionar qual é o papel de uma comissão no campo do currículo; no campo do currículo, quando se pensa em comissão, é diferente de outras ações, eu estou dizendo o seguinte: é preciso ter ações, movimentos, nas reuniões de coordenadoria falar sobre isso, discutir, essas produções coletivas, essas comissões vão se apropriar disso. [...] Eu só estou dizendo que tem que dialogar com o movimento coletivo, porque nós temos aqui a discussão do Proeja e aqui a gente precisa montar o currículo. Professor G: – E aqui a gente vai fazer o seguinte: tem todas as pessoas que estão no Proeja, discutindo. Não tem coletivo do Proeja? Aí a gente montava uma comissão para isso. Você acha que a gente não pode fazer isso? A gente tem que fazer o coletivo do Proeja, do integrado [regular], do concomitante. Professora D: – Não vale coletivo disso, depois coletivo disso e depois coletivo disso. Tem que ser coletivo de tudo. [...] Eu não consigo pensar no currículo do Proeja sem discutir o outro currículo. Professor I: – Eu também concordo, acho bacana e tudo, mas se eu soubesse que seria assim eu não teria levantado nem o primeiro tijolo do que a gente veio fazer aqui (TRECHO DA CONVERSA DO TERCEIRO ENCONTRO DO GRUPO 1, grifos nossos).

Professora D: – Nós precisamos de critérios de formação dessa comissão, porque tem essa vivência de tudo. [...] Critério de formação de comissão: essa comissão ouve o que a gente quer, e ouve principalmente quem vai ser atendido por essa crítica e já pode começar a sistematizar isso no momento do coletivo dar retorno. Até onde nossa discussão levou? “Olha, resultou nisso: aprovam?” Aprovam! Próximo passo? E vamos... (TRECHO DA CONVERSA DO TERCEIRO ENCONTRO DO GRUPO 1).

A discussão de coletividade criou uma tensão no encontro, porque havia uma defesa de alguns professores que, com a criação da própria roda, acharam um espaço para discutir o currículo, mas que, por isso, não queriam (des)construir e problematizar apenas o plano de curso e a respectiva matriz curricular do Proeja, mas de todos os cursos ofertados pelo *campus*. Alguns, inclusive, defenderam que, para discutir o curso Técnico em Administração integrado ao Ensino Médio – Proeja, seria imprescindível discutir o mesmo curso regular antes:

Professora H: – Coletivo de Proeja, coletivo de integrado e coletivo de concomitante? [...] Então, o coletivo disso tudo e a gente vai montar currículos, mas primeiro com ideia de currículo e depois dividir currículo? [...] Eu acho que eu estou contra a minha formação da engenharia, da objetividade, e vou fechar com ela [sinal de concordância com a proposta].

Professora D: – Eu também acho. Acho que a gente tem que tentar resgatar...

Professora H: – Não adianta nada a gente fazer mais uma perna (TRECHO DA CONVERSA DO TERCEIRO ENCONTRO DO GRUPO 1).

Contudo, outros docentes apostaram que seria possível persistir na discussão do Proeja e nessa sistematização, porque o coletivo do Proeja deveria ser entendido como participação apenas de quem efetivamente atua nessa modalidade, além de enfatizar o receio de que as nossas tentativas nos encontros poderiam se perder se esperássemos uma discussão curricular mais ampla, em que se considerassem todos os cursos e os servidores do ensino do *campus* de modo geral: “Vou fazer uma proposta: nós estamos discutindo e queremos tomar um rumo em relação ao Proeja. Ótimo! Vamos fazer. Se há um consenso que nós precisamos verticalizar isso, por que não partir do nosso grupo uma ideia de estruturação disso? Um documento. Você é formada em que área? [pergunta a formação de todos os integrantes da roda de conversas]. [...] Ótimo! Temos diversidade! Estrutura o documento, plano de intenções, porque administração o básico é o que você falou. A partir do básico, o que nós podemos integrar? No ensino médio o básico é isso? O que nós podemos integrar? Porque também se ficar somente propondo e pensando em fazer [...] eu [me] lembro da administração sistêmica em que você não pode estudar o todo pelas partes [...]. Se a gente cria o nosso programa, ou documento com o propósito do plano, protocolo de intenções... Existe consenso do grupo? Aí a gente começa a discutir, ou pelo menos alguém fez, pelo menos alguém iniciou isso, se der certo no Proeja, nós podemos adaptar” (PROFESSOR “G” EM TRECHO DA CONVERSA DO TERCEIRO ENCONTRO DO GRUPO 1).

Nessas conversas, apareceram questões relacionadas aos processos de “cima para baixo” no campo da educação em relação ao que estava sendo discutido sobre a produção coletiva, inclusive na parte prescritiva do currículo:

Professora D: – Não dá para fechar nesse momento a perspectiva de um currículo que não ouça a todos. É preciso conversar com todos os professores, porque eu acho assim: essas rodas de conversa, elas são ações já, mas nós precisamos atingir o máximo possível de professores para se compreender melhor o que é essa integração curricular, porque, se não, novamente ela vai existir em papel. [...] Eu acho que os grandes erros que ocorreram no campo da educação de todos os projetos que existiram e programas foram porque partiram de cima para baixo. No momento que partir de baixo para cima, quando isso fomentar pequenas ações aquilo vai ter vida, vai caminhar. [...] Eu sou muito corporativista com professor, porque eu sou professora, mas acho que nós não podemos nos esquecer que existem práticas muito legais que são as críticas. Nós precisamos arranjar um meio, não sei qual é, de fazer com que isso atinja o máximo possível, porque aí sim a gente vai se sentir até mais, até a gente como professor vai conhecer melhor a grade da série que a gente está dando aula

sabe? O que de Matemática eu estou estudando, Português, área técnica, sabe? Eu acho que isso é tão humano da parte da gente sabe? [...] Eu queria essa integração até entre disciplinas com outros professores... (TRECHO DA CONVERSA DO TERCEIRO ENCONTRO DO GRUPO 1).

Professora D: – Mas, eu acho que esse protocolo de intenções tem que apontar um contexto histórico. Vou dar um exemplo: foi apontado pelo planejamento estratégico que uma das fraquezas do Instituto é a falta de integração. [...] Se não resolveu a integração no próprio currículo, como é que vai resolver o Proeja? Se não se fechou nem o que é integração? [...] Chegamos à conclusão que [...] de cima para baixo ter projetos no campo do currículo, não queremos mais isso. Queremos pensar de baixo para cima. Para isso precisamos contar com a adesão dos professores para estruturar melhor a integração dessas coisas.

Professor G: – Você sabe o porquê até hoje foi de cima para baixo? Porque o de baixo para cima não chegou até lá. [...] Gente, por que esse currículo, talvez, não ficou legal? Quando isso foi pensado? Quando aqui nesse *campus* tinham de três a seis pessoas pra fazer tudo (TRECHOS DA CONVERSA DO TERCEIRO ENCONTRO DO GRUPO 1).

Defendemos, a partir das *nossas* referências teórico-epistemológicas, a aposta nas produções distantes das bipolaridades, ou de eixos delimitados *a priori*, ou estagnados, ou de um lugar específico para a noção de poder nas representações verticais “de cima para baixo”/“baixo para cima”, ou estritamente horizontais (entre pares); contudo, *apostamos* e *investimos* na transversalidade das relações, potencializando-se a inteligência e as ações coletivas (CARVALHO, 2009) entre os movimentos e os afetar dos corpos.

Ou seja, *consideramos* as redes de *poderessaberesfazeres* como sendo *pulverizadas*, capilarizadas em (des)composição dos enquadramentos dos lugares postos *a priori* que perpassam a ideia de centros de referências, criando-se, assim, desenhos fluidos, inventivos e ao mesmo tempo territorializantes em relações entre partícipes e não entre oponentes, pois os movimentos *micro-macropolíticos* (DELEUZE; GUATTARI, 1995; GUATTARI; ROLNIK, 2011) e as danças estratégico-táticas são vivenciadas em diferentes contextos e pelos diversos agentes, nos contextos de direção, de sala de aula, e independentemente dos espaços físicos, contudo, entre o que nos toca, nos afeta e nos faz agir, movimentar ou paralisar.

Nesse sentido, conversamos sobre como poderíamos fazer borbulhar as ressonâncias dos movimentos para afetar outros colegas que compunham o coletivo do *campus*, mas não participavam das rodas de conversas em uma aposta na temática curricular não apenas restrita à especificidade do Proeja:

Professora H: – O envolvimento de todos é utopia. Vai haver alguém que não quer.

Professor G: – Até mesmo a pessoa que está de fora criticando e apontando outros caminhos também pode nos fazer refletir. É importante ter.

Professora D: – Será que essa necessidade da integração curricular, que ouvimos de muitas pessoas, talvez não aponte uma falta de integração de nós mesmos enquanto corpo docente? O currículo vai vir como consequência, mas o melhor é integrar a ideia das relações (TRECHO DA CONVERSA DO TERCEIRO ENCONTRO DO GRUPO 1).

Em consonância com o pressuposto de que as rodas de conversas não estavam dissociadas de outros fios das redes de conversações de outros *espaçostempos* do *campus*, e entre as ressonâncias dos nossos *encontros-formações*, algumas pessoas que compunham essas rodas (incluindo esta pesquisadora) foram convidadas para compor a comissão de currículo do *campus*. A proposta era impulsionar conversas, ações e formações no campo curricular, considerando todos os cursos ofertados pelo *campus* para seu planejamento estratégico do próximo quinquênio.

Poucos meses depois, a comissão de formação de professores instituída no mesmo plano estratégico do Ifes foi agregada à comissão de currículo. Compondo um grupo, passou a propor outros formatos para as reuniões de início de semestre, nas quais a Coordenadoria de Gestão Pedagógica (Núcleo de Gestão Pedagógica até meados do primeiro semestre de 2014) deixou de ser o centro coordenador, porém, apenas um dos atores de um grupo composto por professores, coordenadores dos cursos e outros servidores do ensino, incluindo pedagoga, técnicos em assuntos educacionais (com formação em pedagogia e em outras licenciaturas) e psicóloga, em ações que permitiam a abertura e a escuta de todo o corpo do *campus*, cabendo ao grupo impulsionar as conversas sobre a temática, mas não decidir fechado em si, podendo sistematizar os caminhos percorridos e as *decisões coletivas*.

Além disso, considerando-se as ressonâncias da pesquisa-intervenção no campo do currículo e da formação docente, esta coordenadora foi convidada para compor uma comissão que montará o projeto de curso para o primeiro curso de pós-graduação em educação do *campus*, escrevendo a ementa da disciplina “Currículo e Formação de Professores” e contribuindo com as discussões do grupo, demonstrando-se a não restrição da discussão curricular à especificidade

do Proeja, mas a tantos outros movimentos curriculares em Venda Nova do Imigrante.

Dessa maneira, defendemos que foi/é difícil tentar estancar em letras os fluxos vividos nos encontros, as *linhas de fuga* desterritorializantes, as novas composições criadas nos territórios de maneira simultânea às tentativas de outros possíveis. Na escrita da dissertação, torna-se impossível enquadrar no papel todas as intensidades dos afetos e dos movimentos, inclusive porque muitos desses não foram nem percebidos por esta pesquisadora durante as experiências dos encontros, pois o *nosso* olhar-sentir foi apenas um entre tantos outros produzidos pelos agentes-professores-aprendizes na formação.

Capturamos alguns fragmentos e produzimos pensamentos-ações com esses e, nessa multiplicidade de afecções, produziram-se outros sentidos que não podem ser considerados melhores ou piores, entretanto, potentemente diferentes em uma composição de coletivo nunca coeso, mas multidão em (in)constante (des)formação e (des)(re)territorialização. Assim, entre os dados produzidos nas formações, por vezes *nos* lembramos dos escritos de Amorin (2008, p. 121-123) ao defender que:

no entanto, em muitas situações, cria-se uma expectativa [...] de um denominador comum para se expressar, para explicitar a compreensão dos processos experimentados, vividos, como se todos estivessem que estar no mesmo ponto, no mesmo tempo [...]. Linhas de fuga desta e para esta (ins)(es)tabilidade são pensar o currículo e a formação de professoras e professores “tendo como um plano imanentemente acentuado pela experiência, pelas singularidades e pelas fugas possíveis. [...] Apostar que as singularidades podem ser mantidas é aquilo que mais podemos fluidificar e colocar em relação dentro das redes de poder que insistem em gerar a unidade, reduzir a multiplicidade aos princípios transcendentais, estabelecer passagens justas, iguais e comuns por entre as experiências e trabalhos de formação e insistir em uma configuração/desconfiguração nos opostos, movimentos dialeticamente, teorias e práticas, ensino e pesquisa, forma e conteúdo etc. [...]. Então, que tenhamos, intensificadamente, currículos como espaços de encontros das diferenças, de desdobramentos em um comum-múltiplo, divergente, desfigurante. Para tanto, um currículo cuja força e disposição das disciplinas (formato, espaço-tempo, subjetivação) não seja a tônica.

Concernente às noções de multiplicidade e não de coesão em uma unidade idealista que desconsidera a beleza das diferenças para a abertura a tantos outros possíveis coletivos nos movimentos curriculares e na formação de educadores, consideramos os conceitos: multidão e massa – de Negri e Hardt

na relação com Espinosa (apud CARVALHO; RANGEL, 2012); comum – de Carvalho (2009); e de potência da ação/inteligência coletiva de Carvalho (2009) e Carvalho e Rangel (2012).

Nesse entendimento, a multidão é uma pluralidade na ação coletiva, com atenção aos assuntos comuns sem uma pretensão de conversão para o Uno, sem *evaporar-se em um movimento centrípeto*, sendo, então, uma existência política de muitos na qualidade de muitos. Diferentemente do conceito de *povo*, que, para Hobbes (apud CARVALHO; RANGEL, 2012, p. 186), é uma multiplicidade que pode ser constrangida a adotar uma vontade comum no sentido de consenso (destituindo-se as suas singularidades em nome de uma unidade), a multidão mantém a sua multiplicidade sem uma ilusão de unidade coesa, contudo, *ocupa uma região intermediária entre o individual e o coletivo*.

Esse comum está atrelado às relações tecidas nas redes de saberes, fazeres, poderes, com a “multidão” assumindo maneiras próprias de trabalhar, e é articulado com os movimentos e transições das singularidades, pressupondo relações com outros e com vários elementos que circulam nas redes, compondo uma comunidade *sem núcleo central articulador*, mantendo-se então uma *dinâmica relacional*. Um comum que significa proliferação de atividades criativas, de relações e formas diferentes entre si, enfatizando-se a solidariedade e a cooperação como elementos fundamentais para a criação desse comum, que nunca é consenso, ou busca de um padrão/homogeneização ou redução a um único porta-voz de um todo (CARVALHO, 2009).

Assumindo politicamente essa perspectiva para o campo do currículo em interseção com as (des)formações-encontros de docentes, usamos a noção de *inteligência coletiva*, que, de acordo com Carvalho (2009, p. 189), refere-se à *potência da ação coletiva*, considerando-se que essa “potência” depende especialmente da capacidade dos indivíduos e dos grupos de entrar em relação, produzindo conhecimentos em conversações, gerando o *agenciamento de formas-forças comunitárias* (CARVALHO; RANGEL, 2012, p. 193). Dessa forma, a concepção de currículo como redes de conversações vitaliza a criação de outras formas de comunalidade.

Nesse mesmo entendimento, segundo Carvalho (2011, p. 71), o mapa cartográfico apresenta o coletivo tecido em rede decorrente não apenas de *códigos de reciprocidade*, mas de troca de informação e cooperação, considerando-se a produção de conhecimentos, linguagens e afetos ao se debaterem “os possíveis da formação continuada a partir dos conhecimentos, linguagens, afetos e afecções que estão nas práticas discursivas em redes de conversações e ações complexas no cotidiano escolar”. Assim, mediante os movimentos produzidos e acompanhados na produção dos dados aqui citados, mais uma vez compomos com Carvalho (2011, p. 73), quando enfatiza:

no âmbito do currículo escolar, propomos uma formação continuada orientada a fazer com que professores(as) possam conversar-conversar, alunos e professoras possam conversar-conversar [...] e que sejam estabelecidos encontros que potencializem os saberes, fazeres e afetos, constituindo um movimento [...] que outorgue alternativas possíveis e sensíveis.

Nesse sentido, consideramos, com Carvalho (2011, 2012), que a formação *com* professores, como redes de conversações, poderia provocar uma nova racionalidade de formação baseada nas heterologidades com experimentações e tentativas de solidariedade entre os encontros e as criações *nos/dos/com* os cotidianos escolares em pura expressão de singularidades cooperantes, com um corpo político em constituição rizomática, não dogmáticas de produção de currículos enredados, e com a propagação de práticas curriculares solidárias nas buscas desses tantos outros movimentos *possíveis* e cada vez mais *sensíveis*.

EM MOVIMENTOS SEM FIM...

Ao cartografar os movimentos curriculares, entre os afetos produzidos nas redes de conversações, especialmente nos *encontros* formações “Rodas de conversas” com professores e outros servidores do/no Proeja do Ifes *campus* Venda Nova do Imigrante, experienciamos o que se passa, o que pode acontecer nos *entres*, quando um corpo afeta outro corpo nos encontros em *nossas* tentativas de propagar currículos-*multidão*, com experimentação em *linhas de fuga*, nas fissuras de (um) currículo-régua firmado nas raízes das *árvores do conhecimento*.

Nesse acompanhamento de processos (des)(re)territorializantes percebemos alguns movimentos que chamaram a nossa atenção e, nessa captura, fomos afetados enquanto pesquisadora-aprendiz de cartógrafa especialmente por cinco desses. Primeiro, percebemos que, ao tentar planejar as temáticas de encontros, coletivamente, enredamos outros fios, trazendo para as conversas assuntos não planejados conectados às vivências no *campus*, demonstrando assim as questões que nos afetavam, ainda que não fossem citadas enquanto temáticas que gostaríamos de discutir nesses encontros.

Ou seja, ainda que tanto no grupo 1 quanto no grupo 2 tenhamos discutido sobre o planejamento de trazer para os encontros o histórico do Proeja/EJA e as pesquisas realizadas nessa área ou da relação do Proeja com os documentos produzidos, no ato de planejar no grupo 1, o assunto do “Direito à educação e à aprendizagem, com lugares estabelecidos nos processos de ensino-aprendizagem e a produção da culpabilização” apareceu como algo que nos afeta sem ser planejado, sem estar presente no cronograma, e “invadiu” o espaço do primeiro encontro.

Semelhantemente, no grupo 2, a temática do “Desafio/Dificuldade/Facilidade em dar aula para o Proeja e a (não) necessidade de investir em formação específica para esta modalidade para servidores do Ifes” não foi citada por ninguém enquanto algo a ser discutido, mas apareceu na conversa de planejamento coletivo sobre os encontros durante um bom tempo do primeiro encontro desse grupo.

Dessa maneira, pudemos pensar nas mistificações em torno do processo de aprender-ensinar-aprender (enquanto falávamos sobre o tema que “oficialmente queríamos estudar no próximo encontro: “histórico da EJA/Proeja”), fazendo-nos mover o pensamento ao considerar a sintonia mestre-aprendiz como campo de criação, espaço híbrido e as relações entre aprender e agenciar como ligações e rupturas entre afetos e afecções, sendo desse modo impossível estabelecer culpados, contudo uma relação de atração e circulação de afetos.

Percebemos com o grupo 2 que, na tensão criada entre o “tema oficial” que estávamos escolhendo para o próximo encontro e dividiu o grupo entre “tentar falar especificamente sobre o Proeja no *campus* e/ou conversar sobre o Proeja no *campus* na relação com os documentos orientadores”, outra tensão foi criada, pois, ao planejarmos o que poderia ser discutido, conversamos sobre outro assunto com diversas dis/con/cordâncias: “desafio/dificuldade/facilidade em ministrar aulas para o Proeja e a (não) necessidade de investir em formação específica nesse campo para os servidores”. Assim, a noção de desafio e de dificuldade não se estabeleceram como discurso unânime porque alguns docentes explicitaram que é mais fácil ministrar aulas para essa modalidade do que para o curso “regular” (ainda que o número de docentes que apregoavam essa facilidade fosse consideravelmente menor).

Durante esse acompanhamento, *percebemos* com os integrantes dos dois grupos que concepções, práticas, representações, dificuldades, facilidades, culpabilizações e entendimentos sobre as relações de aprendizagem que envolvem professores e alunos não estão diretamente relacionados aos saberes específicos das disciplinas ministradas por cada um porque os docentes que lidam com disciplinas que são nomeadas da “mesma área de conhecimento” (códigos e linguagens, ciências humanas, ciências da natureza e/ou exatas ou área técnica/profissionalizante), e inclusive a mesma disciplina, demonstravam concepções as mais variadas possíveis e dis/com/concordâncias quanto às experiências vividas no Proeja.

Assim, *compreendemos* que esses sentidos estão mais relacionadas às ligações e rupturas produzidas nas redes de saberes-fazer-poderes apreendidas entre professores-alunos, professores-família, professores-outras experiências, professores-outras servidores, professores-outras estudos, professores-lugares-

espaços, professores-outros alunos, professores-outros espaços de formação, alunos-alunos, professores-professores do *campus*, professores-outros professores, professores-leituras, entre complexos e fluidos agenciamentos, do que a área do saber como um *a priori* que delimita o que é mais fácil ou mais difícil de ministrar para o Proeja, e mais fácil ou mais difícil para os alunos do Proeja “compreenderem”.

O segundo aspecto que *percebemos* nas tentativas cartográficas refere-se a uma tríade-refrão. Ainda que nos grupos estivéssemos conversando sobre assuntos planejados e não planejados os mais diversos possíveis, um tripé recorrentemente surgia, demonstrando-se a composição de uma fôrma estabelecida triangularmente nesta *molaridade*, “perfil, seleção e nivelamento”, fortalecendo o desenho do nosso currículo-régua.

Inicialmente, a palavra perfil apareceu de maneira sutil como algo que se referia “apenas” à necessidade de conhecer os nossos alunos – idade, condição socioeconômica, trajetória estudantil, profissões, tempo fora da escola, entre outros – e depois como necessidade de estudarmos nos documentos qual o perfil que “deveríamos atender” e a imprescindibilidade de esmiuçarmos no novo projeto de curso o perfil que “queríamos atender”.

Em seguida, variados sentidos para a palavra perfil surgiram entre as conversas: perfil no sentido de geração (crença de que jovens e adultos não deveriam estar em uma mesma turma; defesa de que jovens não deveriam ter o direito de compor a modalidade – especialmente se já tivessem iniciado o curso dentro do Instituto no diurno, porque, segundo alguns docentes, ainda que esses estudantes tivessem a necessidade de trabalhar, as mudanças para o noturno ocorriam “porque é mais fácil e o ritmo é mais lento”) e perfil entendido como nível de conhecimento.

Nesse contexto, a palavra perfil apareceu como diretamente relacionada à noção de seleção, em uma aposta de que selecionar é um verbo fundamental para a Instituição e nessa concepção seria necessário investir na seleção tanto na entrada dos alunos, visando um “perfil exato”, quanto em uma divisão interna entre jovens e adultos, além de uma divisão a partir de “requisitos mínimos”, “níveis de conhecimento” em uma lógica linear de conhecimentos e da

separação por “facilidades/dificuldades de aprendizagem”. O sentido de perfil também foi demonstrado em alguns discursos como um *a priori* imutável, independentemente das vivências no *campus* e nas aprendizagens produzidas dentro e fora desse espaço após a entrada do estudante na instituição, como se esse perfil fosse inerente ao aluno, não ocorrendo mudanças entre a primeira prova que o estudante faz e a última (sendo assim, possível “prever os resultados, as notas, as a/re/provações”).

No entanto, esses discursos não foram homogêneos. A relação endurecida entre perfil e seleção chamou a atenção devido à rigidez e à predominância nas conversas, mas ainda assim *cartografamos* as dissonâncias, as discordâncias evidenciadas nas tensões vivenciadas nos encontros, pois a seleção, apesar de citada como imprescindível pela maioria dos docentes, era enfatizada enquanto repúdio por outros. Entre as tensões produzidas, não ocorreram consensos também quanto à percepção de que (não) há resistência de professores em relação ao Proeja no contexto específico do *campus* Venda Nova do Imigrante.

Finalizando o tripé, a palavra nivelamento apresentava-se coadunando com o entendimento de que é necessário estabelecer níveis enquanto início e fim da discussão, objetivo, meio e resultado nesses processos escolarizados do Ensino Médio. Esse ritornelo não era identificado apenas nas rodas de conversas, mas em vários outros *espaçostempos*, entre os fios das redes de conversações, em uma propagação de uma forma *exata* que deve selecionar a partir de um nível, de uma história de vida, de uma pretensa unidade, sendo o IF, nesse entendimento, um “nivelador” para que o estudante tenha acesso ao “mercado de trabalho” e/ou a continuação dos estudos em nível superior.

Nessa premissa, percebemos que a noção de diferença é vista como entrave, dificuldade, algo a ser combatido porque alguns alunos são “maiores” ou “menores” do que o comprimento exato de uma fôrma desenhada, moldada e engessada *a priori*. Assim, tentamos trazer para o campo de pesquisa outras possibilidades, compondo com outras linhas de pensamentos nesses encontros, fazendo coro a alguns discursos que não evidenciavam a diferença como algo a ser expurgado. Contudo, investimos em uma *teoriaprática* de diferença que não é falta a partir de um molde/de uma referência padrão, ou do que está fora do estereótipo, da medida, da régua, que não pode ser representada, entretanto,

algo que vem primeiro (o motor da criação, a multiplicidade, a proliferação) distante de uma noção de identidade que identifica grupos para depois agrupá-los enquanto diversos/“diferentes”.

O terceiro aspecto que *capturamos* refere-se aos movimentos de (des) organizações curriculares no Proeja nos encontros-formações. A questão da necessidade de discutir a matriz curricular demonstrou-se predominante nas conversas e *inferimos* que isso ocorreu porque ainda é dominante a ideia de que a discussão curricular requer uma discussão sobre o currículo-documento como “ponto de partida” e “produto”, além de, especificamente no contexto de Venda Nova do Imigrante, não terem sido abertas novas vagas para a modalidade desde o início de 2013, argumentando-se a falta de demanda na região (o que é refutável a partir dos números de pessoas que possuem apenas Ensino Fundamental em relação aos que concluíram o Ensino Médio) e que só seria aberta uma nova turma se fosse produzido um novo plano de curso com nova matriz curricular a partir das discussões específicas da educação de jovens e adultos.

Considerando-se essa premissa, conversamos sobre quais conhecimentos deveriam ser privilegiados em uma possível nova “matriz”, quais disciplinas deveriam ser inseridas ou alteradas a partir dos conteúdos e respectivas cargas horárias e a disposição da ordem de conteúdos em cada conhecimento disciplinar a partir de uma “linearidade apriorística”. A temática foi tensionada a partir de algumas falas sobre os documentos que norteiam as políticas curriculares para o Ensino Médio e a EJA e a relação entre os saberes nomeados “científicos”.

Durante esses diálogos, *identificamos* uma ênfase na noção de “mercado de trabalho” enquanto expressão que circula e retorna a si mesma em uma proposta de educação escolarizada cíclica que vê o mercado enquanto princípio, fim e termômetro de objetivos (não) alcançados (ainda que esse discurso também não tenha sido apresentado homogeneamente, sendo problematizado por alguns que advogam a necessidade de trocar a expressão “mercado de trabalho” por “mundo do trabalho” e/ou levar em consideração que as aprendizagens no IF devem considerar a vida e esta não se restringe à inserção dos estudantes nas atividades laborais).

Concernente à não abertura de novas turmas com a justificativa de que os professores do Ifes não tinham formação para ministrar aulas para o Proeja, *percebemos* nas rodas de conversas e em outras redes de conversações que no discurso de alguns isso não era uma solicitação de uma formação, mas um argumento-escudo para defender que o *campus* VNI não deveria abrir vagas para a modalidade EJA.

Algumas pistas indicaram essa inferência, tais como a afirmação de que é necessário desenvolver pesquisa que comprove que há demanda para EJA-Ensino Médio na região, contudo, contraditoriamente, não há necessidade para estes de desenvolver uma pesquisa primeiro para comprovar que há demanda antes de defender a inexistência dessa necessidade; a afirmação categórica de que os docentes do *campus* não estão “preparados”, “não têm formação” para ministrar aulas para o Proeja (ainda que alguns defendam que os docentes não têm formação no sentido de solicitar mesmo formação específica, apostando na possibilidade da oferta de EJA no *campus*); a defesa de que esses professores não estariam “preparados” futuramente também em nenhum outro IF; a defesa de que uma formação para Proeja no contexto do *campus* só poderia ser considerada para fins de possibilidade de oferta de vagas se os professores tivessem formação em nível de mestrado e/ou doutorado na especificidade da EJA/PROEJA; por fim, a defesa de que o Ensino Médio – EJA deveria ser de responsabilidade apenas da rede estadual, pois a rede federal “deveria investir em ensino superior” (graduação e pós-graduação), fazendo-nos questionar por que, nesse caso, a oferta do ensino médio regular não é apregoada dentro dessa “impossibilidade”; ênfase de que o IF deveria ofertar apenas as disciplinas técnicas para “essas pessoas” (alunos da EJA), ou seja: cursos concomitantes ou subsequentes ao ensino médio de maneira que o estudante curse as disciplinas do ensino médio na rede estadual e/ou defesa de investimento em cursos para jovens e adultos apenas profissionalizantes e de curta duração, tais como o PRONATEC.

Ainda que para alguns o Proeja ainda seja visto como um “favor” prestado à sociedade ou uma “obra de caridade”, nessas tramas, vimos surgir por outras falas um entendimento de que essa modalidade de educação básica não é uma esmola, evocando-se questionamentos nas rodas sobre quais são as funções do

Instituto Federal na tentativa de romper com a noção de que a interação com estudantes jovens e adultos da Educação Básica só poderia ser pensada a partir de cursos rápidos profissionalizantes ou em atividades de extensão, como se eles estivesse sempre “de fora” do processo ou “de passagem”, como se esse lugar não lhes pertencesse.

Entretanto, *percebemos* resistência de alguns docentes e outras criações dissonantes em relação às tentativas de tons harmônicos, fazendo fugir outra ação entre os engessamentos dos argumentos-escudos. Essas tramas não foram tecidas e acompanhadas apenas nas rodas de conversas, de modo que outros espaçostempos *nos* ajudaram a compor esse campo problemático, em especial com os que se recusaram a participar dos encontros e demonstravam de maneira mais enfática os argumentos-escudos em relação à “impossibilidade” de o Ifes ofertar Proeja.

Considerando-se o quarto aspecto que chamou a *nossa* atenção, *enfatizamos* a recorrência dos *usos* da palavra/expressão “integração”/“integração curricular” no contexto do Ifes, nos documentos pedagógicos, em algumas pesquisas produzidas nesse cenário e principalmente nas conversas no cotidiano do *campus*. Contudo, *percebemos* que os sentidos produzidos para a expressão eram os mais variados possíveis, demonstrando-se as diversas concepções e diferentes vertentes teóricas a ancorar esses entendimentos (tradicionais, instrumentais e críticas).

Entre as diversas compreensões que *consequimos* capturar em diferentes momentos: uma espécie de junção entre “núcleo comum” e “educação profissional”; justaposição entre as disciplinas (pluridisciplinaridade – ainda que essa nomenclatura não tenha sido utilizada nas conversas); a partir de temas geradores; tentativas de interdisciplinaridade (constantemente esse tipo de relação entre as disciplinas aparece nos discursos abarcando e substituindo todas as demais: multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade, e até no entendimento do que seria transdisciplinaridade, ainda que esses sejam conceitos bem diferentes); tentativas “interdisciplinares” apenas em atividades avaliativas (ainda que o planejamento e as aulas tenham ocorrido de maneiras bem dissociadas); ou para quaisquer tentativas de sair do

ensino tradicional com planejamento individual da disciplina a ser ministrada; entre outros.

Percebemos a noção de “integração curricular” sendo usada como ponto de chegada em alguns momentos, e em outros como meio para se chegar a determinado objetivo. Uma das noções apregoadas quanto à necessidade de “integração curricular” refere-se à dualidade entre acadêmico e vocacional como perspectivas de preparação dos alunos para universidade e para a educação profissional técnica.

Evidenciamos o conceito de interdisciplinaridade como palavra atribuída para quase todas as tentativas de sair do isolamento individual seja nas relações com outros professores, seja na relação entre um conhecimento disciplinar e outro de maneira semelhante à utilização da palavra “interdisciplinaridade”, que é usada para definir quaisquer tipos de conexões entre as disciplinas (inclusive quando o entendimento refere-se unicamente à relação que o estudante precisa fazer entre disciplinas estudadas de maneira bem separadas ao responder uma atividade que exige conhecimentos em várias disciplinas com nota igual atribuída a todas essas), ou modos de organizar a produção de conhecimento escolarizada (justaposição, multi, pluri, inter, trans). Do mesmo modo, interdisciplinaridade e integração são enfatizadas como tendo o mesmo significado nessas redes de conversas.

De qualquer maneira, tivemos experimentações e apostamos nessas tentativas, fomos afetados por leituras que evocavam outras possibilidades de relações entre os conhecimentos em perspectivas transdisciplinares, rizomáticas em redes que provocaram movimentações de pensamentos e tentativas de sair dos limites territoriais dos campos disciplinares e, então, investimos em produções mais escorregadias, questionando os limites de tempos e espaços para a educação de jovens e adultos e nossas relações com os nossos saberes, com os nossos pares, com os nossos alunos.

Em algumas dessas experimentações, fomos afetados pelo medo da perda do território, da noção de poder, do lugar estabelecido e o receio de desbravar outras fronteiras e despir-nos do quadro do “já sei”. Tentamos inventar caminhos de produção de conhecimento nesses encontros e, considerando que o

movimento do coletivo-multidão não é homogêneo, não é coeso, não é único, não é uníssono e não é harmônico porque é aberto ao múltiplo plural que cria descrendo em movimentos (des)contínuos, as experiências e tentativas foram as mais diversas possíveis.

Alguns docentes compartilharam os avanços em planejar e montar aulas em parceria com outro colega (e nesse contexto já seria uma nova aposta, considerando o tempo de jornada de isolamento até então), outros investiram em apostas mais ousadas, outras preferiram ir conversando sobre o assunto e fazer tentativas quando se sentissem mais à vontade com os deslizes.

Com os professores da turma do 2º ano (identificada como a “mais difícil” de lidar e como a mais “heterogênea” e “sem perfil específico”), fizemos uma tentativa de um projeto que inicialmente não seria transversal, mas que envolveria todos os alunos e todos os professores da turma, e ao menos tentaríamos dialogar com os colegas de outras disciplinas para além das interdisciplinaridades fechadas dentro de um mesma “área do conhecimento” (códigos e linguagens, ciências humanas, ciências da natureza/matemática) do “núcleo básico” e disciplinas da “área técnica/profissionalizante” (ainda que alguns docentes tenham declarado o “medo” de alçar outros voos e, nas palavras de uma professora, “viajar” tentando relacionar conhecimentos considerados “distantes” em uma disciplina da área das exatas ou da área técnica com um tipo de saber enquadrado enquanto “ciências humanas”).

Para finalizar as questões que mais *nos* moveram e afetaram durante o percurso da pesquisa de campo, *consideramos* as ressonâncias dos encontros-formações no campo curricular e da formação de professores dentro do *campus* que não se restringiram ao Proeja. Dessa maneira, além das experimentações com as turmas de Proeja, os encontros provocaram problematizações potentes que instigaram os integrantes da roda a afirmarem que intensificariam o pedido de reuniões de coordenadorias dos cursos que fossem direcionadas para a discussão curricular e para a troca de experiências no cotidiano do *campus*.

Nesses encontros, alguns docentes começaram a se mobilizar e enfatizaram que não gostariam apenas de ter esse espaço aberto de discussão sobre o currículo-documento do Proeja, mas queriam se sentir parte de uma discussão que fosse

aberta e coletiva para refazer os currículos-textos de todos os cursos e modalidades ofertadas pelo *campus* Venda Nova do Imigrante.

Assim, considerando que as rodas de conversas não estavam dissociadas de outros movimentos e outros fios das redes de conversações em diversos espaçotempos do *campus*, alguns dos professores que fomentaram essas conversas de problematizações sobre os vários cursos e respectivas grades também foram convidados a compor a comissão de “currículo e formação de professores” dentro do planejamento estratégico desse *campus* no Plano do Ifes, que é revisto a cada quinquênio.

Evidenciamos, com esta pesquisa, que não há totalidade nos discursos em relação a nenhum dos movimentos capturados, produzidos e discutidos nesta dissertação, e que as tentativas no campo curricular nunca estão prontas/finalizadas, pois assim poderíamos travar as possibilidades de ações criadoras que fluem dentro da noção de (in)contínuo (des)(re)territorializar currículos e encontros-formação.

Enfatizamos que as experimentações da pesquisa não foram decorrentes de um fio, de um pesquisador, de um integrante dos grupos, mas nos enredamentos que inventamos nos (bons/maus) encontros que produzimos, tanto nos territórios e lugares que criamos e defendemos quanto nas linhas de fuga que fizemos fugir, trazendo outros possíveis com os seus riscos imprevisíveis, afetando e nos permitindo ser afetados, em nossas singularidades, multiplicidade.

Assim, esta pesquisa não pode ser caracterizada como uma produção apenas da narradora-escritora, porque está enredada com outros múltiplos olhares-sentires, e não pode ser entendida como única possibilidade de verdade criada nos encontros ou lida como uma representação do que (não) ocorreu nos *encontrosformações*, no entanto, um acompanhamento de intensidades, frequências capturadas, com intervenção, por esta aprendiz de cartógrafa, que fez uma tentativa de *dar língua aos afetos que pedem passagem*.

A dissertação abre caminhos para inúmeras outras temáticas de pesquisa a partir das diversas leituras produzidas por pesquisadores-leitores deste texto. No entanto, *indicamos* minimamente três dessas possibilidades (considerando-se apenas o cotidiano do *campus* Venda Nova do Imigrante dentro do campo

curricular): aprofundamento da roda de conversas com alunos do/no Proeja, visando, entre outros, à visibilização das inventividades curriculares desses estudantes; continuação do acompanhamento dos processos curriculares vivenciados nos encontros-formação com professores e demais servidores após esta primeira fase que provocou a escrita deste texto; e acompanhamento das discussões curriculares dos cursos e modalidades ofertados pelo *campus* Venda Nova do Imigrante envolvendo a comissão de currículo e formação de professores do Planejamento Estratégico formada recentemente.

REFERÊNCIAS

ALTOÉ, S. **Analista Institucional em Tempo Integral**. São Paulo: HUCITEC, 2004.

ALVAREZ, J.; PASSOS, E. Cartografar é habitar um território existencial. In: ESCÓSSIA, L.; KASTRUP, V.; PASSOS, E. **Pistas do método da cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

ALVES, N. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. (Orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

_____. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: ALVES, N.; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

_____. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, p. 1195-1212, out./dez. 2010.

_____. Currículos e pesquisas com os cotidianos. In: CARVALHO, J.; FERRAÇO, C. E. (Orgs.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis: RJ: DP et Alii; Vitória, ES: Nupec/Ufes, 2012.

ALVES, N.; et. al. **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2004.

AMORIN, A. C. R. Photo *grafias*, escritas *cotidiano* e currículos *deformação*. In: FERRAÇO, C. E. (Org.). *Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo*. São Paulo: Cortez, 2008.

ANDRADE, N. M. **Práticas escolares como táticas criadoras**: os praticantes nas tessituras de currículos. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2011.

ARROYO, M. G. **Indagações sobre o currículo**: educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

ASSMAN, H. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

AZEVEDO, J. G. “De ‘abobrinhas’ e ‘troca de figurinhas’”. AZEVEDO, J. G.; ALVES, N. G. (Orgs.). **Formação de professores**: possibilidades do imprevisível. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BARCELLOS, A. P. **Currículos em redes tecidas com os cotidianos da EEFM David Roldi**: sobre os movimentos/processos de implementação e os primeiros usos do documento “Currículo Básico da Escola Estadual”/SEDU-ES, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2011.

BAPTISTA, L. S.; GODINHO, A. **As noções deleuzo-guattarianas de território e agenciamento a partir de 1837 – a lengalenga**. Disponível em: <http://www.academia.edu/352591/As_nocoos_deleuzoguattarianas_de_territorio_e_agenciamento_a_partir_de_1837_-_a_lengalenga_, 2013>. Acesso em: 18 fev. 2014

BARROS, L. P.; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In: ESCÓSSIA, L.; KASTRUP, V.; PASSOS, E. **Pistas do método da cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

BARROS, R. B.; KASTRUP, V. Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. In: ESCÓSSIA, L.; KASTRUP, V.; PASSOS, E. **Pistas do método da cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

BARROS, R.B.; PASSOS, E. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: ESCÓSSIA, L.; KASTRUP, V.; PASSOS, E. **Pistas do método da cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

_____. Por uma política da narratividade. In: ESCÓSSIA, L.; KASTRUP, V.; PASSOS, E. **Pistas do método da cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

_____. Diário de bordo de uma viagem-intervenção. In: ESCÓSSIA, L.; KASTRUP, V.; PASSOS, E. **Pistas do método da cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

BERGSON, H. **Matéria e memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

BRASIL. **Concepção e Diretrizes dos Institutos Federais**. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=6691&Itemid=>. Acesso em: 03 mar. 2014.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/legislacao/const/>>. Acesso em: 26 mai. 2014.

_____. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 03 mar. 2014.

_____. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 03 mar. 2014.

_____. Decreto nº 5224, de 1 de outubro de 2004. Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 1 out. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5224.htm>. Acesso em: 04 mar. 2014.

_____. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm>. Acesso em: 11 jun. 2014.

_____. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.** Créa nas capitais dos Estados das Escolas de Aprendizizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em: 09 set. 2013.

_____. **Decreto nº 83.935, de 04 de setembro de 1979.** Altera a denominação dos estabelecimentos de ensino que indica. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/443018.pdf>>. Acesso em: 30 mai. 2014.

_____. Lei Federal nº 4.759, de 20 de agosto de 1965. Dispõe sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4759-20-agosto-1965-368906-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 30 mai. 2014.

_____. Lei Federal nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. **Diário Oficial da União, Brasília**, 12 ago. 1971. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 22 mar. 2014.

_____. Lei Federal nº 9.394, de 24 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Rio de Janeiro, 15 de jan. 1937. Coluna 1, p. 1210. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L378.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2014

_____. Lei nº 11.738/2008, 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm>. Acesso em: 15 out. 2013.

_____. Lei Federal nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 30 dez. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm>. Acesso em: 23 mar. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos** – Documento Base. Brasília – DF. 2007.

BROTTO, C. V. P. **O processo de expansão do IFES: democracia, participação e função social**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2013.

BRUCE, G.; HAESBAERT, R. **A desterritorialização na obra de Deleuze e Guattari**. Disponível em: <<http://www.uff.br/geographia/ojs/index.php/geographia/article/viewFile/74/72>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

CAMBOIM, M.; MARCHAND, P. S. PROEJA: possibilidades e implicações. In: BENVENUTTI, Juçara et al. (Org.). **Refletindo sobre o PROEJA**: produções de Porto Alegre. Pelotas: Ed Universitária, UFPEL, 2010.

CARVALHO, J. M. Cartografia e cotidiano escolar. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmen Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Orgs.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa**. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

_____. **Diferentes perspectivas da profissão docente na atualidade**. Vitória: Edufes, 2004.

_____. Espinosa: por um currículo político-ético-afetivo no cotidiano escolar. In: AMORIN, A. C.; FERRAÇO, C. E.; GABRIEL, C. T. **Teóricos e o campo do currículo**. E-book GT Currículo, 2012. Disponível em: <www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=5215>. Acesso em: 03.abr. 2014.

_____. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis: DP et Alii, 2009.

_____. Pensando o currículo escolar a partir do outro que está em mim. In: FERRAÇO, C. E. (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Potência das redes de conversações na formação continuada com os professores. In: GARCIA, A.; SUSSEKIND, M. L. (Orgs.). **Universidade-Escola: Diálogo e formação de Professores**. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2011.

_____. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas que atravessam os Currículos. In: ALVES, N.; LIBÂNEO, J. C. (Orgs.). **Temas de Pedagogia: Diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

CARVALHO, J. M.; FERRAÇO, C. E. Lógicas de currículos em redes e projetos: entre equívocos e possíveis no cotidiano. In: CARVALHO, J.; FERRAÇO, C. E. (Orgs.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis: RJ: DP et Alii; Vitória, ES: Nupec/UFES, 2012.

_____. Currículo, Cotidiano e Conversações. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 8 n. 2, agosto de 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76623546005>>. Acesso:

_____. RANGEL, I. S. Currículos, multidão e políticas de narratividade. In: CARVALHO, J.; FERRAÇO, C. E. (Orgs.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis: RJ: DP et Alii; Vitória, ES: Nupec/Ufes, 2012.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHADES, A. F. **Currículo Integrado no Ensino Médio: em busca de uma ecologia dos saberes e das práticas cotidianas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2010.

COUTINHO, M. C. G. **Tecer cotidianos, tecendo rebeldias – narrativas femininas sobre EJA**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2012.

CORAZZA, S. M. Diferença pura de um pós-curriculum. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Curriculum**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2010.

DELBONI, T. M. Z. G. F.; PEREIRA, D.; SILVA, S. K. Territórios curriculares: circularidades de sentidos para se pensar a Educação e o ensino. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 36ª., 2013, Goiânia-GO. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <<http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos-encomendados>>. Acesso em: 25 jan. 2014.

DELEUZE, G. **Conversações**. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2010. [1992]

_____. **Diferença e repetição**. Tradução: Luiz Orlandi; Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **Espinosa**. Filosofia prática. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. Trad. Eloísa A, Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1996.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, vol. 1, 1995.

DIÁRIO OFICIAL DO ESPÍRITO SANTO. Lei nº 4.069, de 10 de maio de 1988. Cria o município de Venda Nova do Imigrante. Disponível em: <<http://www.camaravni.es.gov.br/DiarioOficial.pdf>>. Acesso em: 02 mai. 2014.

DUVOISINI, I. A.; GALIAZZI, M. C.; LAURINO, D. P. Redes de conversação sobre currículo: campo potencializador na formação de professores, 2011 Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/arquivos/LISTA_ORAL.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2014.

EIRADO, A.; PASSOS, E. Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. In: ESCÓSSIA, L.; KASTRUP, V.; PASSOS, E. **Pistas do método da cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

ESCÓSSIA, L.; KASTRUP, V.; PASSOS, E. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

ESCÓSSIA, L.; TEDESCO, S. O coletivo de forças como plano de experiência cartográfica. In: ESCÓSSIA, L.; KASTRUP, V.; PASSOS, E. **Pistas do método da cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

ESTEBAN, M. T. Currículos e conhecimentos escolares. In: CARVALHO, J.; FERRAÇO, C. E. (Orgs.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis: RJ: DP et Alii; Vitória, ES: Nupec/Ufes, 2012.

FEITOSA, P. A. **A interiorização dos Institutos Federais**: um estudo de caso sobre a implantação do *campus* Venda Nova do Imigrante. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2013.

FERRAÇO, C. E. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: FERRAÇO, C. E. (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2008.

FERRAÇO, C. E. Ensaio de uma metodologia efêmera ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

_____. Pesquisa com o cotidiano. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.

FERRAÇO, C. E.; CARVALHO, Janete Magalhães. Currículos realizados e/ou vividos nos cotidianos das escolas públicas: sobre como concebemos a teoria e a prática em nossas pesquisas. IN: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31^a., 2008, Caxambu - MG. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/inicio.htm>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

FERRAÇO, C. E.; PEREZ, C. L. V; OLIVEIRA, I. B. (Orgs.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa**: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

FERRAÇO, C. E. ; NUNES, K. R. Currículos, culturas e cotidianos escolares: afirmando a complexidade e a diferença nas redes de conhecimento dos sujeitos praticantes. In: CARVALHO, J.; FERRAÇO, C. E. (Orgs.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis: RJ: DP et Alli; Vitória, ES: Nupec/UFES, 2012.

FREITAS, Rony Cláudio de Oliveira. **Produções colaborativas de professores de matemática para um currículo integrado do Proeja-IFES**. 306 f. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2010.

GALLO, S. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GALLO, S. Transversalidade e Educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, N.; GARCIA. R. L. **O sentido da escola**. RJ: DP & A, 1999.

GARCIA, A. Esboços e composições cotidianas: currículos, políticas e matizes na formação de professores. In: GARCIA, A.; SUSSEKIND, M. L. (Orgs.). **Universidade-Escola: Diálogo e formação de Professores**. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2011.

GARCIA, A.; SUSSEKIND, M. L. (Orgs.). **Universidade-Escola: Diálogo e formação de Professores**. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2011.

GOMES, P. M. S. As noções Deleuzo-Guattarianas de Território e Agenciamento a partir de 1837 – A Lengalenga. Lisboa: [s.n.], 2008. Disponível em: <http://www.academia.edu/352591/As_nocoas_deleuizo-guattarianas_de_territorio_e_agenciamento_a_partir_de_1837_-_a_lengalenga>. Acesso em: 12 dez. 2013.

GUATTARI, F. **Caosmose: um novo paradigma estético**. 2. ed. Tradução: Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Editora 34, 2012. [1992]

_____. **Psicanálise e transversalidade: ensaios de análise institucional**. Tradução de Adail Ubirajara Sobral; Maria Stela Gonçalves. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2004.

_____. **Revolução Molecular**: pulsações políticas do desejo. São Paulo: Brasiliense, 1987.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

HOLZBACH, R. H.; KAHLAU, C.; NASCIMENTO, D. E. **A sustentabilidade sob o ponto de vista do conceito de agenciamento**. 2013. Disponível em: <http://www.altec2013.org/programme_pdf/1413.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2014.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO. **Plano de desenvolvimento institucional 2009-2013**. Vitória, 2009. Disponível em: <http://www.ifes.edu.br/images/stories/files/Institucional/pdi_ifes_2009_2013_web.pdf>. Acesso em: 26 out. 2013.

INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES. **Perfil regional sudoeste serrana**: microrregião administrativa 4. Vitória, 2009.

KASTRUP, V. A rede: uma figura empírica da ontologia do presente. In: PARENTE, A. (Org.). **Tramas da rede**: novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação. Porto Alegre: Sulina, 2013.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: ESCÓSSIA, L.; KASTRUP, V.; PASSOS, E. **Pistas do método da cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

LARROSA, J. **A arte da conversa. Pedagogia improvável da indiferença**: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

_____. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LIMA, A. G. F. **Invenções ordinárias**: currículos, políticas e matizes nas culturas de “Ser-professor”. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2010.

LOPES, A. C. **Políticas de Integração Curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, E. S. **Praticantes de mundos**: a invenção de cotidianos discentes em uma universidade. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2011.

_____. Por que falar das pedras? In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). **Práticas cotidianas e emancipação social**: do invisível ao possível. Petrópolis: DP et. Alí, 2010.

LUCENA, W. M. **Sobre as artes de inventar o currículo**: os usos cotidianos pelos sujeitos praticantes da proposta curricular de um curso Superior de Administração. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2011.

MACHADO, R. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MERÇON, J. **Aprendizado ético-afetivo**: uma leitura spinozana da Educação. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2007.

MOREIRA, P. S. **Uma supervisora escolar na relação SEDU-ESCOLAS**. Seminário Currículos, Culturas e Cotidianos. NUPEC 3: UFES, 2012. Disponível em: <http://www.seminarionupec3.com.br/resources/anais/21/1376678366_ARQUIVO_RelatoNUPEC.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2014.

NAJMANOVICH, D. **O sujeito encarnado**: questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NUNES, K. R. **Infância e Educação Infantil**: redes de *sentidos produções* compartilhadas nos currículos e potencializados na pesquisa com as crianças. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2012.

OLIVEIRA, I. B. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos *pensados/praticados* pelos *praticantes/pensantes* dos cotidianos das escolas. In: CARVALHO, J.; FERRAÇO, C. E. (Orgs.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis: RJ: DP et Alii; Vitória, ES: Nupec/Ufes, 2012.

OLIVEIRA, I. B. **Currículos praticados**: entre a regulação e emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. Organização curricular e práticas pedagógicas na EJA: algumas reflexões. In: PAIVA, J.; OLIVEIRA, I. B. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2009.

PACHECO, Eliezer Moreira; PEREIRA, Luiz Augusto Caldas; DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. Educação profissional e tecnológica: das escolas de aprendizes artífices aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **T&C Amazônia**, ano VII, n. 16, fev. 2009.

PAIVA, J. Proposições curriculares na educação de jovens e adultos: emergências na formação continuada de professores baianos. In: OLIVEIRA, I. B. (Org.). **Alternativas emancipatórias em currículo**. São Paulo: Cortez, 2004

PAIVA, J.; OLIVEIRA, I. B. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2009.

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**: uma introdução. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PORCARO, R. C. A História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. 2009. Disponível em: <www.dpe.ufv.br/nead/docs/ejaBrasil.doc>. Acesso em: 16 out. 2013.

PRATES, M. R. C. **Composições curriculares na Educação Infantil**: por um aprendizado inventivo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2012.

PRIBERAM. Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/>>. Acesso em: 02 ago. 2014.

ROCHA, M. L. **Psicologia e as práticas institucionais**: A pesquisa-intervenção em movimento. Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), 2003. Disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo/> Acesso em: 26 mai. 2014.

RODRIGUES, L. F. **Redes de conversas e afetos como potencialidades para as práticas curriculares e para a formação de professores na Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2011.

ROLNIK, S. **Cartografia Sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

SANTOS, B. S. **Para um novo senso comum**: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. Volume 1: A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2011.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Portaria 112 –R, de 22 de outubro de 2010. **Diário Oficial do Estado do Espírito Santo**, Vitória, ES. 2010.

SILVA, S. K. **As “artes de fazer” e de viver de professoras e alunos nas interfaces entre culturas, currículos e cotidianos escolares**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2012.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SPINOZA, B. **Ética**. 3. ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. Edição bilíngue: latim/português.

SUETH, J. C. R et al. **A trajetória de 100 anos dos eternos titãs**: da Escola de Aprendizizes Artífices ao Instituto Federal. Vitória, ES: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2009.

TADEU, T. A arte do encontro e da composição: Spinoza+Currículo+Deleuze. **Revista Educação & Realidade**, p. 47-57, jul./dez. 2002.

VAITSMAN, J. Subjetividade e paradigma do conhecimento. **Boletim Técnico do SENAC**, v. 2, n. 21, p. 3-9, 1995.

ZOURABICHVILI, F. **O vocabulário de Deleuze**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2004.